

**Voces de Estudiantes con Discapacidad. Reflexiones en Torno a Procesos
Educativos en Educación Superior a Distancia.**

Jeniffer Paola Zambrano Montilla

Leidy Andrea Alvis Higuera

Trabajo de grado
Presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Educación

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD
Escuela de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación
Bogotá, 2021

**Voces de Estudiantes con Discapacidad. Reflexiones en Torno a Procesos
Educativos en Educación Superior a Distancia.**

Jeniffer Paola Zambrano Montilla

Leidy Andrea Alvis Higuera

Trabajo de grado
Presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Educación

Asesor: René Montero Vargas PhD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD
Escuela de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación
Bogotá, 2021

Nota de Aceptación

Asesor

Jurado

Jurado

Dedicatoria

Desde el momento en que aparecieron en mi vida, han sido mi fuente incondicional de fuerza, templanza y alegría. A pesar de las horas en las que tuvieron que sacrificar los juegos, las tardes de sol e incluso perder por momentos a su mamá, nunca dejaron de creer y confiar en mí.

Cuando les preguntaban a que se dedicaba su mamá, con orgullo y la frente en alto decían, ella es profesora; “Y ya pronto se va a graduar de la maestría”. Incluso cuando yo no le veía fin a esta meta, ellos nunca dudaron y tuvieron la seguridad que en poco tiempo lo íbamos a lograr.

El día de hoy dedico mi Maestría a mis hijos Juan y Alejandro. Les quiero decir con orgullo que no hubiera logrado llegar hasta aquí sin ellos. A su vez, mi nueva formación profesional es el resultado de sus sacrificios y el amor que me brindan día tras día.

Les agradezco por creer en mí, por los desayunos que con amor me preparaban mientras yo debía trabajar. Por secar mis lágrimas cuando sentía que no podía más y finalmente porque nunca dudaron que con esfuerzo lo podríamos lograr. Siempre han sido el sol de mis mañanas, el latir de mi corazón y el motivo por el cual no dejo de aprender día a día.

“Los amo con las fuerzas de mi corazón hijos míos”

Jeniffer Zambrano.

Esta maestría está dedicada al compromiso que como mujer y mamá me he propuesto al ser una profesional en todo su sentido, así como, a los estudiantes que marcan la diferencia con su presencia, es un honor trabajar con ellos y para ellos.

Mi compromiso siempre será medido en los aportes que tenga para darle a los estudiantes en general. Pero sobre todo a construir con nuestros estudiantes Sordos y Ciegos, desde los grandes retos a los que nos vemos enfrentados para hacer realidad una Educación para TODOS.

Andrea Alvis.

Agradecimientos

En estos momentos quiero agradecer a todas las personas que me apoyaron en este proceso. Cada uno de ellos fue la fuerza que necesité en los momentos de debilidad, el apoyo que me sostuvo en los tiempos de inestabilidad y el motivo para continuar luchando.

Día tras día le doy gracias a Dios por guiarme y mostrarme el camino. Agradezco por cada oportunidad que me brinda, por las fuerzas que me infunde y la sabiduría para llegar hasta aquí.

Así mismo, a mis hijos Juan y Alejandro que siempre me recordaban que lo íbamos lograr. Es por su gran cariño, amor y ternura, que siempre tuve una fuente de energía extra, que me impulsaba a seguir, incluso cuando sentía que ya no podía.

A mis padres, mi mamita mujer admirable que me enseñó que nada puede ser más grande que mis fortalezas, ella siempre confía en mí. Mi padre que con su amor empleaba su tiempo para ayudarme y de esa manera yo pudiera dedicarlo a mis otras labores.

Mi gran amiga Andrea, mi compañera de lucha. Quiero recordarle lo importante y necesaria que es su amistad, cariño y confianza, para lograr avanzar y direccionar nuestra tesis. Este logro es gracias a ella. Siempre ha estado en los momentos que más la necesité y hoy la vida nos permite avanzar juntas, en nuestro proyecto de vida profesional.

Finalmente, y con el mayor de los agradecimientos a nuestro asesor pues no lo hubiésemos logrado sin su invaluable apoyo, orientaciones, regaños, tiempo y enseñanzas. Cada detalle fue fruto de su constancia y direccionamiento, esta tesis es el resultado de sus múltiples instrucciones. Gracias, infinitas gracias, es reconfortante haber contado con sus conocimientos e incondicional disposición. Encontrarse en el camino con tan grandioso ser humano es un lujo.

“Mil gracias a todos” ...

Jeniffer Zambrano.

El transcurso de estos meses solo me ha dejado agradecimientos, inicialmente con Dios por la oportunidad de cumplir proyectos, por su generosidad en el camino que me construye para continuar.

Con mi Pareja :m/_ por hacer posible cada idea, meta, propósito de vida, por convertirse en cómplice de una formación posgradual, invertir horas y horas de estudio, lectura, escritos y construcciones que seguramente permitirán argumentos en discusiones académicas y que, aunque lejos de su profesión es un crecimiento mutuo. ¡Gracias por acariciarme el alma mi gran amor! Eres tú quien también me ha enseñado a no tener temores, a asumir riesgos, a enamorarse y a aprender de todo un poco, ese espíritu emprendedor y de proyección lo he conseguido contigo; aquí estoy para seguir explorando caminos inimaginables tiempos atrás, adrenalina sin control y un libro pendiente por escribir para contar cada capítulo contigo. -Contigo con Todo-

A mis tres Hijos que también tuvieron que comprender que los días de traspaso eran necesarios para conseguir concentración, fluidez y silencio para cada escrito. Porque mi propósito de vida es educar con ejemplo para que algún día ellos estando en mi lugar obtengan muchos más logros. Son mi mejor universidad para entender que este título de “Mamá” es la profesión donde nunca terminas de aprender, donde todos los sentimientos se intensifican para dar lo mejor. ¡Por ser el motor hijos, gracias!

A mi Mamá un agradecimiento desde mis entrañas, porque su amor, su aceptación, su generosidad conmigo ha sido indispensable. Algún día su consejo fue: “estudiar es la única opción” y hoy con hechos mis logros son suyos. ¡Gracias Mamita, que orgullo ser tu hija!

A mi Amiga, con quien emprendimos un viaje por la academia un día de agosto del 2005 y hoy dieciséis años después seguimos logrando títulos juntas y un lazo de amistad que se fortalece cada día más, al compartir una y mil experiencias juntas. ¡Gracias por tu compañía en esta vida!

Y a todos aquellos que hicieron posible este logro. ¡Gracias!

Andrea Alvis.

Resumen

En este trabajo se presentan resultados de investigación en torno a las implicaciones que pueden llegar a tener los usos del lenguaje y la atención que se presta a estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el desarrollo de sus actividades académicas en un curso virtual. Para ello se emplea un acercamiento etnográfico virtual y de análisis del discurso con el fin de analizar las participaciones de estos estudiantes en sus foros de trabajo.

Los resultados muestran que el lenguaje juega un papel central en el desarrollo de las actividades y que puede ser necesario establecer acercamientos a las necesidades de los estudiantes con discapacidad en esta materia, antes que ofrecer alternativas preestablecidas generalizantes. En términos de atención se encuentra que la oferta para los estudiantes con discapacidad puede llegar a ser excesiva al punto de mostrar algunos rasgos excluyentes para los estudiantes que no tienen discapacidad.

Se considera que uno de los aportes fundamentales de este trabajo tiene que ver con la necesidad de considerar la discapacidad desde la diversidad evitando generalizaciones y acciones educativas que pueden resultar innecesarias; así mismo, se muestra la importancia de realizar estudios educativos que aporten mayores datos al conocimiento existente en este campo.

Palabras claves: educación inclusiva, discapacidad sensorial, educación a distancia, análisis del discurso, etnografía virtual.

Abstract

In this paper, research results are presented on the implications that the uses of language and the attention given to students with hearing and visual disabilities may have in the development of their academic activities in a virtual course. For this, a virtual ethnographic and discourse analysis approach is used to analyze the participation of these students in their work forums.

The results show that language plays a central role in the development of activities and that it may be necessary to establish approaches to the needs of students with disabilities in this matter, rather than offering pre-established generalizing alternatives. In terms of care, it is found that the offer for students with disabilities can become excessive to the point of showing some exclusive features for students who do not have disabilities.

It is considered that one of the fundamental contributions of this work has to do with the need to consider disability from diversity, avoiding generalizations and educational actions that may be unnecessary; Likewise, the importance of conducting educational studies that provide more data to the existing knowledge in this field is shown.

Keywords: inclusive education, sensory disability, distance education, discourse analysis, virtual ethnography.

Tabla de Contenido

Introducción	13
Justificación.....	16
Referente teórico	22
Perspectiva Sociocultural de la Discapacidad	22
El Discurso de la Educación Inclusiva	25
Cultura digital y Discapacidad	27
Referente Metodológico.....	31
Acceder a la Información	33
Recopilación y organización de las interacciones.....	37
Construcción de las categorías de análisis.	40
Participantes de la investigación	41
Capítulos Analíticos	44
“Por favor comuníquense entre ustedes”, situaciones relativas al manejo del lenguaje.....	44
Procesos de inclusión. El uso de dos lenguas en el aula virtual.....	48
Participaciones ausentes.....	64
“Por razones de accesibilidad a nuestros estudiantes...”, situaciones relativas a la atención.....	72
Brindar atención preferencial...diferencial.....	75
La discapacidad visual que no se ve	86
Conclusiones	92
En términos del manejo de contenidos.....	96
En términos de la atención	96

Proyecciones de la investigación.....	97
Referentes Bibliográficos.....	99

Tabla de Figuras

Figura 1. Diseño de entornos del campus virtual de la UNAD.....	34
Figura 2. Entorno de información.	35
Figura 3. Entorno de Aprendizaje	36
Figura 4. Entorno de evaluación.	37
Figura 5. Participación de estudiante	38
Figura 6. Foros sistematizados.....	39
Figura 7. Infografía de normas APA.....	50
Figura 8. Banner informativo, anexo en el foro por parte de la tutora.....	58
Figura 9. Cuadro de conceptos, anexo en el foro por Camila	59

Introducción

Esta investigación surge de nuestro interés como docentes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, donde estudiantes con discapacidad visual y auditiva desarrollan sus actividades de formación en conjunto con estudiantes que no tienen alguna discapacidad reportada. Para ello usan una plataforma virtual donde interactúan principalmente de manera escrita lo cual puede representar un reto en términos del uso de lenguajes diversos que confluyen para lograr las producciones académicas requeridas en sus tareas.

En nuestra experiencia hemos visto que cuando participan estudiantes con alguna discapacidad, suelen afrontar algunas situaciones durante sus actividades como incumplimiento, presentación en formatos diferentes a los que se solicitan en las guías de actividades y ejercicios realizados de manera individual aun cuando se soliciten de manera grupal.

Estas situaciones permiten establecer diálogos con lo postulado en las normativas internacionales como por ejemplo las formuladas por UNESCO, que en la propuesta de Educación para Todos (EPT) propone la disminución de formas de exclusión o diferenciación de las personas con discapacidad (UNESCO 1990).

En términos particulares de la política internacional, la iniciativa EPT sugiere:

“Todos los gobiernos tienen la responsabilidad principal de garantizar el derecho a una educación de calidad, la Agenda 2030 significa un compromiso universal y colectivo que requiere de la voluntad política, la colaboración mundial y regional, así como del compromiso de todos los gobiernos, la sociedad civil, el sector privado, la juventud, las Naciones Unidas y otras organizaciones multilaterales para hacer frente a los desafíos educativos y construir sistemas inclusivos, equitativos y pertinentes para todos los educandos” (UNESCO 2015).

Esto supone que los gobiernos, y en consecuencia las instituciones, deben contar con las estrategias necesarias para evitar las diferencias en las formas de participación de esta población. Así mismo, responder a las políticas nacionales y locales y hacerlas realidad a

través de docentes bien capacitados y comprometidos para que se cumpla el objetivo de la educación como un derecho para todas las personas.

De ahí que proponer una investigación como esta, que analiza las formas de participación de estudiantes con discapacidad en espacios educativos virtuales que ofrecen acceso abierto a todas las personas, puede resultar relevante para aportar al conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde interactúan personas con discapacidad visual y auditiva en sus programas de formación.

Para consolidar este aporte, desarrollamos una investigación de corte cualitativo, con perspectiva etnográfica digital y de análisis del discurso, donde seguimos durante un semestre académico las actividades de dos estudiantes con discapacidad visual y auditiva respectivamente, en un espacio académico denominado Cátedra Unadista. Analizamos sus participaciones en los foros donde desarrollaron las actividades y construimos una manera particular de trabajar con los datos de sus interacciones para destejer las complejidades tras su actividad académica. Esta investigación se organiza en capítulos donde presentamos en detalle los siguientes elementos.

La justificación ofrece una perspectiva amplia del recorrido normativo que se ha construido sobre la discapacidad en educación a partir de elementos nacionales e internacionales de las entidades oficiales, a fin de ubicar al lector en las trayectorias, coincidencias y diferencias que se encuentran tras los discursos oficiales sobre discapacidad y educación.

En el referente teórico proponemos las bases que sustentan nuestras miradas sobre la participación de estudiantes con discapacidad en procesos educativos, para ello presentamos un recorrido conceptual sobre la perspectiva sociocultural y la discapacidad; discutimos los sentidos y alcances de la educación inclusiva; y proponemos elementos para la reflexión sobre el aporte que puede representar el uso de tecnologías en términos de atención a las personas con discapacidad.

El referente metodológico presenta el paso a paso de la investigación, describimos el enfoque etnográfico digital, la perspectiva del análisis del discurso, señalamos cada una de

las decisiones metodológicas que tomamos para realizar la investigación y ofrecemos una descripción de cada uno de los participantes que tienen un papel central en los capítulos analíticos.

En el siguiente capítulo que condensa los análisis, presentamos dos secciones. En la primera denominada “Por favor comuníquense entre ustedes, situaciones relativas al manejo del lenguaje”, mostramos en detalle el impacto que puede llegar a tener la confluencia de sistemas de lenguaje distintos en el aula donde participan estudiantes con discapacidad y sin ella. La segunda sección denominada “Por razones de accesibilidad a nuestros estudiantes..., situaciones relativas a la atención”, exploramos algunas situaciones derivadas de las formas de atención que se prestan o no, a los estudiantes con discapacidad y cómo esto puede tener un papel en el desarrollo de sus actividades en contraste con discursos normativos.

Por último, ofrecemos un espacio de conclusiones donde trabajamos algunos elementos centrales derivados de la investigación a modo de reflexiones para tener en cuenta a futuro. Así mismo, señalamos algunas líneas para investigaciones próximas y dejamos algunas sugerencias como producto de la experiencia en la tesis.

Con este esquema de investigación hemos procurado ofrecer a quienes estén interesados en el tema, algunos elementos de análisis y debate que pueden servir para pensar en reorganizaciones futuras de los recursos existentes, dentro y fuera de la escuela, que den como resultado un máximo de oportunidades para que los estudiantes puedan encontrar contextos más acordes a sus necesidades educativas (Molina, 2015).

En consecuencia, esperamos que los resultados y análisis de nuestra investigación, se constituyan en aportes al conocimiento existente en la institución, y desde allí para todos los actores educativos que tienen que ver con el desarrollo de procesos de formación para personas con discapacidad auditiva y visual. Reconocer las experiencias de los estudiantes y atender sus voces, pone en evidencia sus percepciones frente a lo que implica la formación académica, y se plantea como un referente central para consolidar propuestas que busquen mejorar los procesos educativos en la modalidad a distancia.

Justificación

La participación de personas con discapacidad en procesos educativos es un tema que ocupa las agendas investigativas de buena parte de la comunidad académica (García, et al., 2021; Seale, 2020; Dolmage, 2017). Para abordarlo, partimos por una parte, de nuestra experiencia vivida como maestras en espacio educativos virtuales donde se posibilita el ingreso de cualquier persona a los programas de formación, y por otra, de entender el impacto que pueden tener los discursos de la discapacidad como construcciones teóricas que históricamente han dado lugar a debates profundos en torno a las normativas nacionales e internacionales, que fundamentan las acciones que cada país puede emprender para lograr las metas trazadas en términos de participación educativa de esta población (Palacios e Iglesias, 2017).

Para ello comprendimos la necesidad de realizar un recorrido histórico que nos permitiera ubicar los discursos normativos sobre discapacidad, mismo que permite identificar la pertinencia de un estudio como el que estamos presentando en materia de participación de las personas con discapacidad en entornos educativos.

En principio, la década de 1990 dio lugar al discurso de la escuela inclusiva que concebía la educación sin discriminación, sin segregación y en dónde cada estudiante encontraba respuestas educativas sin contar con la participación de la escuela (Moriña, 2017 & Ávila, 2020). Ese mismo año en la conferencia Mundial de Educación en Jomtien (Lemos, 1990), a la luz de este discurso los países firmantes comprometieron sus acciones en el establecimiento de acciones para satisfacer las necesidades de aprendizaje básicas, y concretar el derecho de todas las personas a acceder a la educación básica; situación que sentó las bases para lo que se conocería en adelante como Educación Para Todos, EPT por sus siglas en inglés.

No obstante, en 1994 durante la Conferencia Mundial de la UNESCO que tuvo lugar en Salamanca (Echeita & Verdugo 2004), se conocería una nueva aproximación discursiva bajo el término Inclusión, que suponía que dentro de un mismo sistema y espacio educativo los niños, jóvenes y adultos con o sin discapacidad tuvieran acceso a procesos de enseñanza

y aprendizaje, presentando especial atención a aquellos que tradicionalmente habían sido excluidos de las oportunidades educativas (ONU, 1994). Se retomaron también las Necesidades Educativas Especiales, como se conocían hasta ese momento, como eje para los procesos incluyentes que tenían un enfoque directamente relacionado con la discapacidad.

Posteriormente en el Foro Mundial Sobre Educación celebrado en Dakar (UNESCO, 2000), los países asistentes señalaron varios cuestionamientos frente a los compromisos que no se habían cumplido específicamente en materia de acceso a la educación básica en el mundo. Como uno de los pronunciamientos significativos, se resaltó que no bastaba con el acceso, sino que había que considerar también las condiciones para asegurar permanencia y calidad de los ambientes de aprendizaje donde se atendían las necesidades educativas de las poblaciones denominadas diversas.

Al año siguiente, en 2001 en Quebec, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2001) resaltó la importancia de la educación mediada por la ciencia y la tecnología, la igualdad de género y la diversidad cultural, como factores para potenciar las estrategias de superación de la exclusión social y el logro de la inclusión, como una forma de lograr mayor participación de la sociedad civil (Castillo, 2015). Situación que pasaría a formar parte de los postulados de la Educación para Todos y que sería objeto de revisión en las reuniones posteriores.

Sin embargo, sería solamente hasta 2006 en la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) donde se reconoció la discapacidad como un concepto en evolución resultado de la interacción entre las personas con ausencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales y las barreras que limitan o impiden su participación en la sociedad (Castillo, 2015 y UNESCO, 2017a).

En adelante, el discurso de Inclusión que se venía manejando desde la política internacional, se resignificó y dio lugar al de Educación Inclusiva, mismo que se empleó para dar nombre a la conferencia que tuvo lugar en Madrid ese año. Bajo este panorama, se construyó la propuesta de Educación para Todos, para atender los principios de igualdad de

oportunidades, de no discriminación y de accesibilidad universal; refrendar las discusiones que se habían dado en torno a los alcances y metas de la educación inclusiva; y convocar a los países en torno al cumplimiento de los acuerdos en materia de derechos humanos en igualdad de condiciones para todos y todas (Castillo, 2015 y ONU, 2000).

Finalmente, para el establecimiento de la agenda 2030 (UNESCO, 2019), este recorrido discursivo quedó plasmado específicamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que señaló la obligación de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2019 y UNESCO, 2015). De manera sorpresiva, las referencias explícitas a la discapacidad se transformaron en términos como equidad e igualdad en términos de acceso a la educación.

Desde entonces, los países se comprometieron nuevamente con el avance en el cumplimiento de los acuerdos pendientes y de las nuevas metas planteadas. En Colombia específicamente, a lo largo de estos procesos de dictaron normas como la Ley 1448 del 2011 en donde se refiere en Art. 13 al enfoque diferencial, en el Art 51 a las medidas en materia de educación y el Art 114 a lo relacionado con la atención preferencial. También se construyó el Plan Decenal Nacional del 2006 dirigido a definir políticas y estrategias para lograr una educación de calidad hacia el futuro, incluida la población con discapacidad; y el Decreto 1421 de 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.”, con el cual el Ministerio de Educación Nacional buscó fundamentar el referente normativo y discursivo de la educación inclusiva en materia de educación,

Las normas con que cuenta el país en materia de discapacidad y que también configuraron el Plan Nacional de Intervención en Discapacidad (República de Colombia, 2006), estaban en línea con la Constitución Política de 1991 en los artículos 67 y 68 que reafirmaban el derecho de todos los colombianos a la educación, sin distingo alguno (Díaz & Rodríguez, 2016).

Sin embargo, la realidad actual es que en materia de normatividad aún se requieren reorientaciones para garantizar cumplimiento y protección de los derechos de las personas con discapacidad. De toda esta iniciativa normativa colombiana, la UNESCO reconoció que la ley 1618 de 2013 retomó elementos de EFA/EPT para establecer las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

No obstante, en materia de educación superior en Colombia, la discapacidad ha vivido altos índices de exclusión, toda vez que las interacciones entre personas y entornos (Latorre y Carrizalez, 2020), pueden ser potenciadoras de nuevas formas de segregación siempre que no se busque analizar y comprender a los sujetos desde sus propias acciones y requerimientos. Es una realidad nacional que no todas las Instituciones de Educación Superior abren sus puertas para el acceso de estudiantes con discapacidad pese a que las normativas exijan los ajustes necesarios para que se asegure su participación en la actividad académica.

En consecuencia, puede decirse que el escenario nacional es propicio para generar iniciativas que permitan comprender cómo viven sus procesos formativos aquellas personas con discapacidad que participan en programas educativos a distancia y ambientes virtuales, donde al parecer todo está dado para que haya participación y construcción de conocimientos sin importar las limitantes que pueda suponer la discapacidad.

Esto representa un eje central de la investigación educativa que puede aportar elementos de discusión al momento de reconocer la complejidad tras las formas de participación de las personas con discapacidad en entornos educativos, donde innegablemente se vinculan sus trayectorias educativas con las de sus compañeros y maestros, así como con los elementos físicos, emocionales, psicológicos y tecnológicos que configuran sus programas de formación.

A partir de lo expuesto, para nosotras resultó importante proponer una investigación que diera lugar a discusiones y comprensiones en torno a los retos y posibilidades que revisten los sistemas educativos en materia de participación de personas con discapacidad. También, conocer las dinámicas de los escenarios formativos donde participan estudiantes

con discapacidad para comprender las formas de relación que construyen en conjunto con los demás actores educativos en sus espacios virtuales.

De ahí que muchas preguntas aparecieron en nuestras discusiones iniciales al recorrer una y otra vez los datos que recolectamos. Sin embargo, dos de ellas tomaron mayor fuerza y fueron los ejes que se configuraron en objetivos de nuestros análisis y reflexiones.

En primer lugar, nos preguntamos por el papel que puede llegar a jugar el manejo del lenguaje en el caso de grupos donde participan estudiantes con discapacidad. En principio, bajo la premisa de saber que para estudiantes con discapacidad visual o auditiva existen otros sistemas de comunicación que pueden no ser del conocimiento de sus compañeros. De ahí que nuestro primer objetivo fue: Identificar las formas en que intervienen los usos del lenguaje en las interacciones entre estudiantes y docentes en los espacios académicos donde participan.

En segundo lugar, nos cuestionamos sobre los efectos que podría llegar a tener la atención especial que reciben los estudiantes con discapacidad por parte de sus docentes al momento de desarrollar las actividades en sus espacios académicos. Para nosotras resultó inquietante pensar que quizá la oferta de atención para algunos estudiantes pudiera llegar a representar dinámicas particulares en el desarrollo de las actividades académicas. Nuestro segundo objetivo fue: Conocer los efectos que puede llegar a tener la atención especial que reciben los estudiantes con discapacidad por parte de sus docentes al momento de desarrollar las actividades en ambientes virtuales.

Desde estos dos referentes iniciamos un camino de investigación, reflexión, análisis y cuestionamientos que estuvieron siempre dialogando. Estas dos inquietudes dieron forma a nuestro trabajo y se constituyeron en capítulos de análisis que esperamos puedan ofrecer a los lectores, una mirada detallada de diversas situaciones que con frecuencia pueden presentarse en los entornos educativos y, por lo mismo, ameritan debates que puedan dar como resultado un mayor conocimiento de lo que puede significar la participación de estudiantes con discapacidad en procesos de formación.

A continuación, presentamos los referentes teóricos que constituyeron las lentes con las que nos acercamos a los datos. Los referentes que nos permitieron comprender con mayor grado de detalle la complejidad que habita tras las interacciones y participaciones de los estudiantes con discapacidad.

Referente Teórico

Para abordar la discapacidad en nuestra investigación, buscamos abandonar un tanto la naturaleza misma de aquel que convive con la discapacidad, situación que sin duda alguna supone un conocimiento normativo, un reconocimiento de la cultura (Cuesta y Labrador, 2019), de la lengua y del uso mismo de las tecnologías que a diario empleamos para trabajar con nuestros estudiantes. El proceso de investigación nos llevó a demarcar tres aspectos teóricos centrales que presentaremos desde su componente conceptual, a fin de sentar las bases para acercarnos a comprensiones sobre las interacciones que ocurren entre estudiantes de primera matrícula que tienen alguna discapacidad, docentes y recursos.

Si bien, en el capítulo anterior presentamos un recorrido normativo con el que buscamos sustentar la necesidad de proponer una investigación como la de esta tesis, ahora buscamos ampliar elementos conceptuales en tres aspectos: (1) La perspectiva sociocultural de la discapacidad; (2) El discurso de la educación inclusiva; y (3) La cultura digital y la discapacidad.

En consecuencia, ampliaremos los elementos históricos y normativos que presentamos en el capítulo anterior, para dejar planteados los lentes con los cuales accederemos a los datos que trabajaremos en los capítulos analíticos. Nuestra perspectiva conceptual busca identificar las relaciones entre discapacidad y educación superior mediada por tecnologías (Othamni, Rodrigo, y Pérez, 2018), para reconocer algunas situaciones que pueden aportar análisis detallados sobre la idea de posibilitar formas de participación de estudiantes con discapacidad para desarrollar sus actividades académicas desde el trabajo individual y en equipo.

Perspectiva Sociocultural de la Discapacidad

La discapacidad en la edad antigua tuvo diferentes connotaciones que se atribuyeron a la ausencia de características específicas en el cuerpo humano que, al no ser funcional, no era deseable por la humanidad (Pérez, 2021 y Hernández, 2019). Por lo general, el hecho de no servir a la sociedad generó desprecio; no obstante, en algunas sociedades la discapacidad

se resaltó como una excepcionalidad (Duque y Duque, 2020) atribuida a temas religiosos, motivo de adoración o exaltación.

Sin embargo, el aspecto físico de la discapacidad ha estado acompañado de miradas sociales relativas a la protección y el cuidado. En el judeocristianismo, por ejemplo, se resaltó la idea del amor al prójimo, la imposición de la caridad y el ser menesteroso, ideas que para la época dieron lugar a miradas compasivas que de alguna manera otorgaban beneficios económicos (Castán, 2020).

Más recientemente, en el siglo de las guerras mundiales donde resultaban personas con lesiones severas a causa de enfrentamientos, se incluyeron los procesos de rehabilitación (López, 2019), como alternativas para resolver o disminuir las ausencias o deficiencias en el cuerpo humano. Para entonces, los amputados, sordos y ciegos, eran personas consideradas inferiores y por eso, el concepto de rehabilitación ofrecía la posibilidad de volver a ser normal. Aun así, pese a que las personas con discapacidad insistían en reclamar sus derechos por haber arriesgado sus vidas en las luchas de las naciones (Ferrante, 2019), no lograban disfrutar de los beneficios de la sociedad moderna, que consideraba que estas personas no aportan al bienestar económico (Valencia, 2014).

Este panorama sienta las bases para comprender que “El modelo social de discapacidad propone una separación insostenible entre cuerpo y cultura, entre impedimento y discapacidad. Si bien esto fue un enorme valor para el establecimiento de una política radical de la discapacidad, el sujeto “cartesianizado” que produce no se encuentra a gusto en el mundo contemporáneo de las políticas de identidad” (Barton, 2008). Estos modelos sociales de comprensión de la discapacidad se fundamentan en proponer que las leyes y las políticas en la materia, marcan precedentes al considerar que se trata de problemas individuales que tienen enfoques sociopolíticos (Barnes, 2011).

El enfoque del modelo social de la discapacidad incluyó conceptos como dignidad y oportunidad, para viabilizar la participación en actividades económicas, laborales, educativas; pero aún deja ver contradicciones entre los derechos que se promulgan y las

leyes que los soportan, muchas de ellas carentes de efectos reales en materia de cambios sociales.

En términos educativos, es evidente que, pese a la participación de buena parte de la población con discapacidad en escenarios formativos, el derecho a la educación sigue siendo materia de legislaciones e iniciativas que muestran, en resumen, la falta de gestión de algunos estados para concretar acciones contundentes en dicho campo, así como dificultades en la formulación de proyectos y estrategias en defensa o reconocimiento de estos derechos, aún en estas épocas de grandes tecnologías, pero con poca cobertura (Cruz, 2016).

En consecuencia, si tomamos esta perspectiva teórica para ampliar los planteamientos normativos de UNESCO que presentamos en la Justificación, es posible evidenciar que aún hay retos y nuevos horizontes en materia de Educación para Todos para reconocer la discapacidad desde una perspectiva social y cultural (Palacios, 2008; Barnes, 2019) que la proponga como una situación dinámica y compleja (Latour, 2008). Con relaciones y vínculos con múltiples factores que requieren investigarla y visibilizarla en planes políticos, normativos y operativos, pues más allá de discursos genéricos donde “todo el mundo sabe lo que es la discapacidad” (Dalmeda y Chhabra, 2019), se requieren aportaciones profundas y sustentadas para avanzar en las comprensiones que aún se requieren.

Comprender que las perspectivas sociales y culturales revisten un abanico de posibilidades para acercarse a los requerimientos y oportunidades en los procesos educativos donde se vinculan estudiantes con discapacidad, es una responsabilidad docente toda vez que la transformación cultural que se necesita en términos de la participación necesita escuchar las voces de la discapacidad para lograr un verdadero proceso de inclusión (Cuesta y Meléndez, 2019).

De acuerdo con Echeita et, al (2009), participar en el marco de las políticas de educación para todos, supone identificar y eliminar barreras y situaciones que dificulten la construcción de procesos de aprendizaje, así como asegurar entornos realmente

participativos teniendo a lograr dinámicas incluyentes (Linares, Quirama, & Betancur, 2019).

Desde el modelo social y cultural de la discapacidad, lograr participación en escenarios de formación se entiende como una oportunidad de cambios que, por lo menos en teoría, debe vincular recursos pedagógicos, académicos, tecnológicos y de infraestructura (Hurtado, 2016). Sin embargo, más allá de los aspectos curriculares, interesa centrar la mirada en el proceso de interacción y relación humana, esto es diseñar estrategias que den lugar a la participación integral en educación para personas con discapacidad (Correa y Castro, 2016; Hernández, Badillo y Méndez 2017).

El Discurso de la Educación Inclusiva

Como hemos mencionado, han pasado tres décadas desde la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (UNESCO, 1990), donde las intenciones por mejorar el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad buscaron la proclamación de políticas transnacionales para suplir lo que al momento se conocía como necesidades básicas de aprendizaje. Aunque a la fecha se han construido posibilidades nuevas de acceso a la educación, las perspectivas con que dichas alternativas se miran, suelen matizar mucho del panorama real bajo el cual sucede la participación de las personas con discapacidad.

Desde entonces se concibió la inclusión como un principio rector del actuar social, y desde luego educativo, indicando a las escuelas que debían acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas. Aunque esto representaba retos y ajustes al sistema, se aprobó el “reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’, que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (UNESCO, 1994). La intención tras estas formulaciones fue lograr que el derecho a la educación fuera una realidad para los cientos de millones de individuos que a la fecha no lograban tener acceso.

Sin embargo, pese a las iniciativas internacionales sigue existiendo la necesidad de priorizar sistemas educativos que adopten enfoques holísticos e integrados, para atender diversas necesidades de los estudiantes, con énfasis en las necesidades educativas especiales, para lograr propuestas de formación integradoras. Con especial atención en evitar las estrategia para definir indicadores (Fernández, 2000), que determinen las situaciones educativas por el número de personas con acceso, y no por los procesos de los estudiantes con discapacidad, adultos o víctimas de la violencia.

Consideramos que los planes nacionales deben comprometer a los gobiernos con el diseño de estrategias de articulación con cada una de las organizaciones y la sociedad civil para ejecutar las políticas internacionales y promover con ello la cobertura educativa. Quizá retomando elementos desde el discurso de la “educación integradora” como respuesta al derecho de todos los individuos al acceso a una educación independiente de su contexto o incapacidad, con el fin de satisfacer todas las necesidades educativas.

De acuerdo con el informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo (Morales, 2015), uno de los objetivos pendientes en materia educativa es atender las necesidades de aprendizaje de las personas desfavorecidas en cuanto al acceso de la educación, a través de la adquisición de las competencias necesarias para la vida diaria, desde la equidad y la igualdad de oportunidades centrados en el desarrollo permanente y el fortalecimiento de habilidades prácticas. Dichos planteamientos enfocados en el derecho a la educación, dejan ver que los discursos normativos aún no encuentran ejes fuertes sobre los cuales construir las prácticas que materializan los intereses internacionales en materia de participación.

Esta perspectiva muestra la confluencia de diferentes discursos: las Necesidades Educativas Especiales, con una visión del déficit o a la ausencia; el Modelo Integrador, que pretendía que el estudiante se adaptará a las condiciones escolares sin atender ajustes; y finalmente la Educación Inclusiva (García, 2009). Cada uno de ellos con aproximaciones que difieren en términos de sus miradas sobre las personas y sus formas de relacionarse.

Entonces el paradigma educativo trascendió hacia la educación inclusiva, aún con cuestionamientos sobre la garantía de esta educación para todos que requería políticas curriculares de formación docente, sistemas de apoyo, y voluntades nacionales para promoción de estrategias colectivas de participación. El enfoque de la Educación Inclusiva retoma como eje central los grupos de atención prioritaria, el diseño curricular, los mecanismos de participación, el enfoque político y las perspectivas de desarrollo para la región (Armstrong, Armstrong & Barton, 2016).

Con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el centro del debate se organizó en objetivos que apuestan por la lucha contra la desigualdad, la pobreza, y el cambio climático, entre otros. En términos educativos, la propuesta se resume en “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Murillo y Duk, 2017); un objetivo ambicioso que se espera cumplir a mediano plazo, lo que pareciera repetir el panorama de lo planteado décadas atrás.

Si bien pudiera parecer que la educación inclusiva como concepto (Dussan, 2010), supone apuestas por lograr formas de participación en la vida social a partir del desarrollo de procesos de formación; debe tenerse en mente que su evolución epistémica ha pasado de un discurso a otro, y ha conservado algunos elementos que requieren análisis críticos posteriores, para identificar conceptos y miradas de la discapacidad, desde modelos diversos que permitan aproximaciones más precisas. El panorama teórico está entonces abierto, con miras hacia nuevos debates que permitan comprender de qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva.

Cultura digital y Discapacidad

Muchos de los discursos internacionales que mencionamos en las secciones anteriores, coinciden en señalar que el uso de tecnologías puede llegar a ser fundamental para avanzar en conseguir la participación de los estudiantes (UNESCO, 2017b). De ahí que esta investigación retoma la importancia de acercarse al concepto de cultura digital, que vincula sistemas materiales y simbólicos de significados, en torno a la integración de

contextos sociales, culturales e históricos donde ocurren las prácticas que las personas construyen mediante el uso de tecnologías. (Castells, 2006; Echeverría, 2003; Levy, 2007; Buckingham, 2007).

Esta perspectiva implica reconocer que existen múltiples formas de interactuar y de relacionarse con otros mediante el uso tecnologías igualmente múltiples. De ahí que la incursión de las TIC, desde la perspectiva de la cultura digital invita a generar reflexiones detalladas pues el uso de tecnología puede ser un marcador social que lleva a procesos de exclusión y separación social (Byrd y León, 2017).

Nuestros tiempos están marcados por una tendencia institucional y oficial que hacen de los procesos formativos una búsqueda constante que incorpora tecnologías para avanzar en el acceso educativo (OCDE, 2015; UNESCO, 2017b; Sánchez, Añorve y Alarcón, 2018), de ahí que sea relevante identificar las variaciones que se generan en las interacciones entre los participantes de las aulas digitales, más aún cuando tienen alguna discapacidad. Finalmente, la meta es lograr que las estrategias de accesibilidad en entornos virtuales permitan favorecer procesos de aprendizaje e interacciones en los espacios digitales a partir de la participación de todos en igualdad de oportunidades (Crisol, Herrera y Montes, 2020).

Desde esta idea, uno de los retos que aún están por resolver en términos educativos, tiene que ver con establecer acciones que logren que los procesos formativos sean esos lugares que en palabras de Dussel (2009) nos pongan en contacto con un mundo-otro, que nos confronte con lo desconocido, con lo que nos hace más abiertos a los otros y a nosotros mismos. Podría decirse que más allá de la incorporación de las TIC, la meta es intentar que su presencia en procesos académicos permita viabilizar la participación de los estudiantes con discapacidad y su vinculación en prácticas e interacciones educativas diversas (Valarezo y Santos 2019).

No obstante, para lograr procesos efectivos en el desarrollo académico con mediación tecnológica, los estudiantes con discapacidad enfrentan múltiples situaciones adicionales a las que supone lo educativo en sí mismo. Pensar la Cultura digital en estos casos implica

también acercarse a comprender la participación de otros actores en el proceso de formación; uno de ellos tiene que ver con lograr que los docentes cuenten con grupos pequeños de estudiantes y que se haga un trabajo previo donde los estudiantes con discapacidad puedan acceder al manejo de equipos y recursos tecnológicos que van a necesitar en su trayectoria formativa (Erazo, Guacales, Huertas, Insuasti, y Lasso, 2021).

El papel de los docentes resulta central en esta construcción de una cultura de lo digital en el contexto de la discapacidad. Por citar un ejemplo, factores como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), propuesto como una forma de partir del reconocimiento de la diversidad para la planificación didáctica y que intenta que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de aprender (Sánchez y López, 2020), pueden resultar en condiciones de posibilidad o factores limitantes, de acuerdo con la posibilidad que tengan docentes y estudiantes de conocerlos, asumirlos y promoverlos dentro de los espacios académicos. Este es el papel de los docentes, conocer las alternativas y normativas, proponer estrategias de trabajo y ofrecer posibilidades de participación. De modo que el uso de tecnología no supone en sí mismo una mejora en los resultados formativos (Dussel, 2011; Oliver, 2011); antes, habría que pensar, desde un enfoque social y cultural de la discapacidad, en todas las interacciones, relaciones y situaciones que pueden presentarse en los espacios digitales.

En definitiva, la alianza entre discapacidad y tecnología trae consigo una invitación a reflexionar en torno a estrategias que busquen comprender las formas en que los estudiantes con discapacidad se relacionan con equipos y recursos, y los hacen parte de sus prácticas cotidianas para interactuar con sus compañeros y docentes en el desarrollo de las actividades académicas. Esto es Aprender a escuchar las voces de la discapacidad cuando hablan con los demás actores educativos. Más ampliamente podríamos decir que el reto es asegurar que las personas con discapacidad puedan participar en diferentes espacios sociales.

En el siguiente apartado nos centraremos en presentar las acciones metodológicas que dieron lugar al tratamiento de los datos empíricos. Ofrecer una aproximación a lo que significó asumir estos referentes teóricos y buscar una manera para escuchar y entender

cada situación que se presentó en el aula digital donde participaron los estudiantes con discapacidad.

Referente Metodológico

En esta investigación de tipo cualitativo (Quintana, 2006), articulamos una perspectiva etnográfica digital (Hine, 2004; Kaur & Dutta 2017; Angelone 2019) y de análisis del discurso (Blommaert & Bulcaen, 2000, 2005; Gee, 2010; Santander, 2011, Fairclough, 2013), para explorar las relaciones que construyeron los estudiantes en las interacciones que sostuvieron durante un periodo académico de 16 semanas en la Cátedra Unadista, un espacio académico que los estudiantes deben tomar al inicio de sus programas de formación profesional.

La etnografía virtual articulada con el análisis del discurso permite percibir en profundidad las diferentes dimensiones que se encuentran en las experiencias educativas que los estudiantes enfrentan en los ambientes virtuales de aprendizaje. Acercarse a sus interacciones desde estas perspectivas abre la posibilidad de reconocer y explorar múltiples situaciones sociales, que a su vez reflejan la diversidad de acciones que realizan para dar respuesta a sus necesidades académicas (Maldonado y Servetto, 2021).

Desde este enfoque organizamos una serie de acciones con las cuales nos acercamos a la evidencia empírica presente en las interacciones que los participantes del aula sostuvieron. Para ello construimos las siguientes acciones: (1) realizar un estudio detallado de la cotidianidad académica de estudiantes sordos y ciegos durante el desarrollo de sus actividades académicas donde realizan tareas en conjunto con sus compañeros; (2) construir bases de datos codificadas a las cuales accedimos de manera permanente a fin de rastrear esas formas en las que los estudiantes construyeron sus recorridos académicos en el espacio académico que elegimos; (3) ofrecer un acercamiento a situaciones que pueden vivir estudiantes con discapacidad visual y auditiva en procesos de formación a distancia.

Con esta articulación de acciones comprendimos que los entornos virtuales tienen dinámicas que hacen que su análisis requiera estrategias que permitan estructurar niveles de detalle amplios que, a su vez, permitan identificar las particularidades de las personas que intervienen en ellos durante lapsos específicos. En consecuencia, cada grupo de personas, cada periodo académico, puede representar acciones y realidades sustancialmente diferentes

si se busca analizar las mismas situaciones. Nuestra apuesta metodológica también fue un proceso de investigación en sí misma puesto que nos llevó paso a paso a comprender que las interacciones entre estudiantes y docentes eran la base que con el tiempo se fueron configurando como nuestras unidades de análisis (Pink, et al. 2016), para acercarnos a comprender y describir algunas realidades que pueden vivir estudiantes con discapacidad durante el desarrollo de sus actividades en programas que llevan a cabo mediante la modalidad a distancia.

Por lo tanto, nuestro trabajo se centró en observar con detenimiento las participaciones de estudiantes con discapacidad en sus grupos y con sus docentes durante el desarrollo de la Cátedra. Observamos también los modos en que estos estudiantes interactuaron con sus compañeros y tutores a través de la plataforma virtual, y las formas en que realizaron sus contribuciones a las tareas en equipo, esto significó acercarnos a las formas en que vivieron los procesos educativos en relación con la discapacidad auditiva o visual, según fuera el caso (Kottak 2002; Martínez y Rodríguez, 2008).

En consecuencia, al encontrar que toda su interacción en el espacio virtual sucedió de manera escrita en foros digitales, nuestra apuesta por analizar el discurso escrito de estudiantes y docentes, requirió ejercicios de sistematización de la información registrada en los espacios de interacción académica, para entender el proceso de formación como una práctica social donde los estudiantes como sujetos activos y culturales, con múltiples perspectivas, pensamientos, sentimientos y formas de actuar (Domínguez, et, al., 2007), confluyeron, en distintas formas de relación e interacción con sus compañeros y docentes.

La elección del espacio académico tuvo varios elementos en cuenta, primero por tratarse de una cátedra en la que participan estudiantes de todos los programas académicos, lo cual supone mayor diversidad de trayectorias formativas y académicas. En segundo lugar, por tratarse de un espacio de formación de primer periodo de matrícula donde se dice contar con las estrategias de trabajo y formas de atención para población con discapacidad, a fin de conseguir que logren reconocer la modalidad de estudios e iniciar sus actividades en conjunto con sus compañeros.

Este esquema metodológico que presentaremos en los siguientes apartados, fue el resultado de procesos constantes de ida y vuelta entre los referentes conceptuales y los datos empíricos. Fue una oportunidad para conocer la diversidad en los procesos formativos, para establecer relaciones entre diversidad y desigualdad, y para recorrer de cerca las vivencias de algunos actores que participan en los programas que se adelantan en la institución.

Los referentes teóricos que planteamos en el capítulo 3 dejan ver que asumimos la educación como una actividad social, de modo que para acercarnos a conocerla y comprenderla debíamos aprender de sus actores y las vivencias que construían en el tiempo, analizar sus realidades y comprender sus formas de relación e interacción.

Como lo mencionamos este proceso de construcción metodológica también representó un proceso investigativo en sí mismo, en consecuencia, presentamos a continuación las acciones y decisiones que tomamos para acceder a los datos y sistematizarlos.

Acceder a la Información

El trabajo de campo se desarrolló en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. La única universidad pública colombiana que maneja su oferta de formación a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje. Esta institución ofrece programas de formación en todo el territorio colombiano donde cuenta con 64 centros físicos, que en su conjunto reúnen a más de cien mil estudiantes activos. Su misión declara como base la propuesta de educación para todos, de ahí que no hay pruebas de ingreso o acciones de clasificación y selección para el ingreso (UNAD, 2021).

Una vez formalizada la matrícula, cada estudiante puede inscribir materias en cinco periodos diferentes en el año. La Universidad ha dispuesto 3 periodos de 16 semanas, 2 de ellos coinciden con los semestres regulares en el año, uno ocupa el final de un año y parte del inicio del siguiente; y 2 periodos de 8 semanas repartidos al inicio mitad y final de año, los cuales se solapan con los periodos de 16 semanas.

Sin embargo, estos periodos de inscripción de materias cuentan con límites en el número de créditos que un estudiante puede registrar. Los estudiantes nuevos pueden inscribir entre 14 y 21 créditos en los periodos de 16 semanas, y entre 2 y 9 créditos en periodos de 8 semanas.

En la primera matrícula, el estudiante debe inscribir un espacio académico denominado “Cátedra Unadista”, que busca orientar a los estudiantes en su proceso de reconocimiento del modelo pedagógico de la Universidad, así como, la adaptación a la modalidad abierta y a distancia (UNAD, 2011).

Las actividades académicas de este curso, al igual que los demás que ofrece la universidad, se desarrollan a distancia mediante en el campus virtual. Se trata de una plataforma Moodle adaptada y personalizada para fines institucionales. En esta plataforma se encuentran los cursos académicos de la universidad, cada uno de los cuales cuenta con un diseño estandarizado que consiste en tres entornos, como puede verse en la siguiente figura.

Figura 1.

Diseño de entornos del campus virtual de la UNAD.

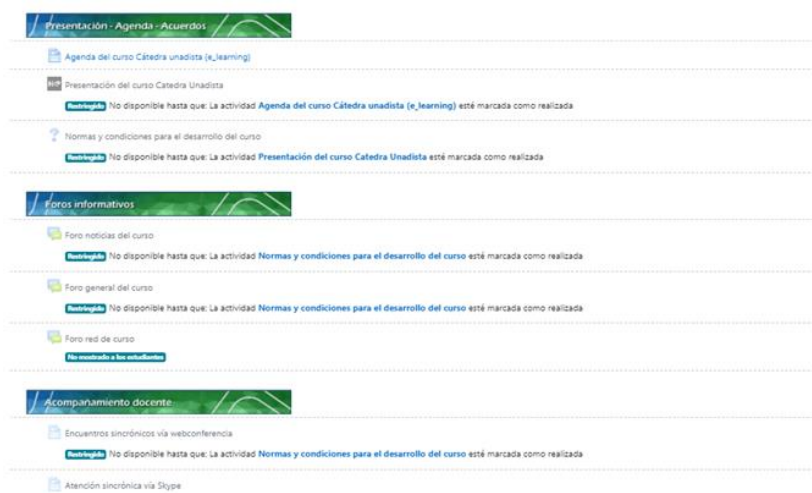


Fuente: Campus Virtual UNAD (2021)

Cada entorno tiene una definición e intención particular. Así, el entorno de Información contiene (la agenda, la presentación de curso, las normas y condiciones para el desarrollo de las actividades; Foros informativos: Foro de noticias del curso, foro general del curso, foro red de curso y finalmente el acompañamiento docente: Encuentros sincrónicos vía web conferencia, atención sincrónica vía Skype y acompañamiento B – Learning – In situ) como puede verse en la siguiente figura.

Figura 2.

Entorno de información.



Fuente: Campus Virtual UNAD (2021)

Figura 3.*Entorno de Aprendizaje.*

Aprendizaje

Restringido No disponible hasta que: La actividad Normas y condiciones para el desarrollo del curso esté marcada como realizada

Esquema del curso académico

Syllabus del curso Catedra Unadista

Desarrollo estrategia de aprendizaje

Contenidos y referentes bibliográficos

- Unidad 1 - Impronta Unadista - Contenidos y referentes bibliográficos
- Unidad 2 - Pensamiento solidario - Contenidos y referentes bibliográficos
- Unidad 3 - Vida académica y vida universitaria - Contenidos y referentes bibliográficos

Momento inicial

- Guía de actividades y rúbrica de evaluación - Unidad 1 - Reto 1 - Hábitos de estudio
- Foro de discusión - Unidad 1 - Reto 1 - Hábitos de estudio

Restringido No disponible hasta que:

- En esta fecha 12 de abril de 2021 o después
- Antes de 25 de abril de 2021, 23:55

Momento intermedio

- Guía de actividades y rúbrica de evaluación - Unidad 1 - Reto 2 - Apropiación Unadista
- Foro de discusión - Unidad 1 - Reto 2 - Apropiación Unadista **5 mensajes no leídos**

Restringido No disponible hasta que:

- En esta fecha 26 de abril de 2021 o después
- Antes de 26 de mayo de 2021, 23:55

- Guía de actividades y rúbrica de evaluación - Unidad 2 - Reto 3 - Aprendizaje Unadista
- Foro de discusión - Unidad 2 - Reto 3 - Aprendizaje Unadista

Restringido No disponible hasta que:

- En esta fecha 27 de mayo de 2021 o después
- Antes de 23 de junio de 2021, 23:55

- Guía de actividades y rúbrica de evaluación - Unidad 3 - Reto 4 - Autonomía Unadista
- Foro de discusión - Unidad 3 - Reto 4 - Autonomía Unadista

Restringido No disponible hasta que:

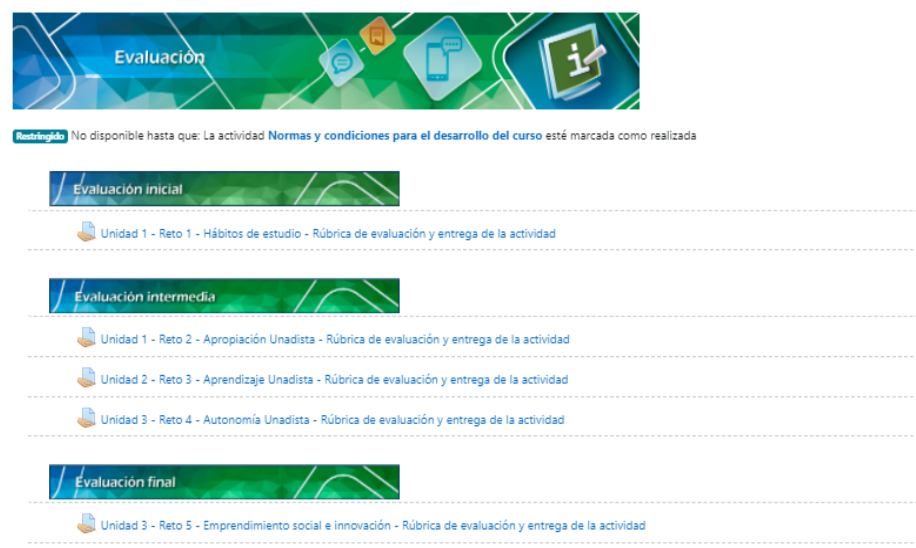
- En esta fecha 24 de junio de 2021 o después
- Antes de 18 de julio de 2021, 23:55

Momento final

- Guía de actividades y rúbrica de evaluación - Reto 5 - Emprendimiento social e innovación

Fuente: Campus Virtual UNAD (2021)

Por último, el entorno de evaluación contiene los espacios para enviar las actividades con base en los tiempos establecidos en la agenda para las actividades: iniciales, intermedias y finales como puede verse en la siguiente figura.

Figura 4.*Entorno de Evaluación.*

Fuente: Campus Virtual UNAD (2021)

El registro de los cursos ya terminados se aloja en los servidores de la universidad en un espacio denominado *old campus*, de modo que se preservan los datos de los periodos académicos anteriores para efectos de cualquier situación académica que se pueda presentar.

En consecuencia, para acceder a los datos de esta investigación, solicitamos el acceso a *old campus* para contar con los datos del curso que se analizó. Durante un mes hicimos el levantamiento de todos los registros de foros, sistemas de mensajería y trabajos entregados en el curso. Una vez terminado este proceso, procedimos a organizar y sistematizar los datos, como presentaremos a continuación.

Recopilación y organización de las interacciones.

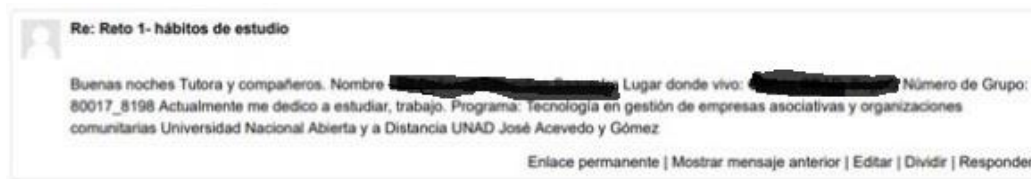
Para efectos de esta investigación, tomamos los datos de la Catedra Unadista que se llevó a cabo en el primer periodo del año 2020 en donde participaron cerca de 11000 mil estudiantes, entre los cuales se encontraban una estudiante sorda y un estudiante ciego.

Para acceder a la información registrada en los espacios digitales, contamos con autorización de la Directora del curso. Descargamos la información de los mensajes, documentos con tareas, videos, audios y foros directamente desde la plataforma Moodle de la institución. Archivamos el material documental en formatos PDF y Word. Este trabajo lo hicimos para contar con datos amplios que nos permitieran comprender elementos generales de las formas de funcionamiento de la cátedra.

Para el caso de los foros, organizamos cronológicamente los mensajes en cada uno de ellos, con base en la hora y día de escritura, y conservamos la escritura original de los participantes a fin de tener la oportunidad de reconocer elementos propios de la producción de los textos y saber si había o no alguna variación que pudiera relacionarse con la discapacidad en este proceso. Un ejemplo de los mensajes recolectados puede verse en la siguiente figura.

Figura 5.

Participación de estudiante.



Fuente: Foros de Discusión (2021)

Una vez organizados los foros, tomamos cada mensaje enviado y lo separamos por líneas procurando identificar las acciones (Austin, 2009) que habían desarrollado los estudiantes para interactuar con sus compañeros o docentes. Esta división por líneas se hizo siguiendo los planteamientos de Kalman y Rendón (2016) acerca de la organización de datos cualitativos mediante la separación de ideas. Una vez organizados los mensajes por líneas, las enumeramos empezando con el número 1 como puede verse en la figura 6. Esta actividad se hizo en cada foro, de modo que es posible que en los capítulos de análisis haya líneas identificadas con el mismo número dado que empleamos diferentes foros para realizar los análisis respectivos.

Figura 6.

Foros sistematizados.

189. Cordial saludo tutora y compañeras
 190. En Movimiento
 191. ¿ crees que es importante mantenerte activo en casa?
 192. ¿porque?
 193. En mi opinión es muy importante,
 194. ya que el cuerpo necesita
 195. realizar movimientos
 196. como por ejemplo
 197. ejercitarse,
 198. para evitar enfermedades cardíacas,
 199. respiratorias,
 200. el sobre peso,
 201. también es importante
 202. mantenerse ocupado
 203. para que la mente
 204. esté enfocada
 205. y no permita
 206. que se generen pensamientos
 207. negativos y desánimo,
 208. por autoestima,
 209. y por cuidado en la salud
 210. yo tengo una rutina
 211. para mantenerme activa
 212. y con buena salud.

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Esta forma de organizar los mensajes nos permitió acceder a detalles particulares en los mensajes que compartieron las y los estudiantes e identificar las formas de interacción que sostuvieron en los espacios de formación para resolver las actividades asignadas.

En total recolectamos la información de 300 estudiantes organizados en 60 grupos de 5 participantes cada uno, los cuales contaban con dos tutoras, cada una de ellas con asignación de 30 grupos para un total de 150 estudiantes. Entre ellos se encontraban una estudiante con discapacidad auditiva y un estudiante con discapacidad visual. Procuramos tomar todos los grupos de las dos maestras, para acercarnos desde una perspectiva del lenguaje (Austin, 1955), que nos permitiera identificar las intenciones y acciones que desarrollaron los estudiantes en cada mensaje que compartieron con sus compañeros.

No obstante, por efectos del aislamiento generado por la pandemia, hubo algunas actividades donde los estudiantes no tuvieron participaciones en los foros. Por tal motivo recurrimos a datos de entrevistas telefónicas para tener los datos necesarios con los cuales realizar los análisis respectivos. De esta manera los análisis que se presentarán en el capítulo 5, coinciden en los temas analizados, pero pueden presentar fuentes de datos distintas entre participaciones de los foros y fragmentos de entrevistas.

Estas situaciones de uso de fuentes diversas no interfieren con el tipo de análisis sugerido toda vez que la diversidad de fuentes permite hacer acercamientos importantes a los análisis y descripciones toda vez que se emplean bajo propósitos comunes y fines de investigación declarados en los objetivos formulados (Gibbs, 2012).

En suma, este proceso de acercamiento a los datos permitió identificar algunas regularidades en las formas de interacción de los participantes. De esta lectura de la información colectada, emergieron las categorías de análisis que presentaremos a continuación.

Construcción de las categorías de análisis.

La definición de las categorías de análisis fue un proceso cuidadoso (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) mediante el cual se configuraron los lentes con los cuales leímos nuevamente los datos y constituimos los elementos que permitieron dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

A partir de los datos colectados construimos descripciones (VanDalen & Meyer, 2006) para adentrarnos en las características que tuvieron las interacciones de los estudiantes con discapacidad en el espacio virtual donde desarrollaron su formación académica durante el periodo analizado. Esto es, nos acercamos a los contextos académicos reales y cotidianos de los estudiantes con discapacidad en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, y observamos su realidad educativa a través de las interacciones que sostuvieron con sus compañeros y maestros en la plataforma de la UNAD.

A partir del ejercicio de organización de los datos, la separación de los mensajes por líneas y la construcción de descripciones sobre los mensajes que las y los estudiantes habían compartido en sus espacios de interacción, logramos identificar los siguientes dos grandes rubros que dieron cuenta de situaciones que los estudiantes con discapacidad debieron enfrentar en sus cursos para lograr el cumplimiento de las actividades propuestas:

Situaciones relativas *al uso del lenguaje*: bajo esta categoría desarrollamos nuestro primer objetivo de investigación, para lo cual analizamos algunas formas en que pueden intervenir los usos del lenguaje en las interacciones entre estudiantes y docentes en los espacios académicos donde participan. Esto porque el hecho de que confluyan diversos sistemas comunicativos y usos de estos en el desarrollo de las actividades en el aula puede llegar a generar variaciones en las formas de interacción entre los participantes, el cumplimiento con las actividades y las formas de presentación de las mismas.

Situaciones relativas *a la atención*: bajo esta categoría nos acercamos a nuestro segundo objetivo de investigación enfocado en conocer los efectos que puede llegar a tener la atención especial que reciben los estudiantes con discapacidad por parte de sus docentes al momento de desarrollar las actividades en ambientes virtuales. Esto es, comprender si hay o no acciones docentes que sobrevaloran a los estudiantes con discapacidad, prestando atenciones preferenciales, y el posible impacto de este tipo de acciones en el desarrollo de las interacciones y actividades en los espacios digitales. Los capítulos que siguen dan cuenta de cada una de estas situaciones como base para el análisis de las situaciones y ofrecen un acercamiento a las formas en que los estudiantes con discapacidad llevan sus programas académicos e interactúan con sus compañeros y maestros en los entornos virtuales de aprendizaje.

Participantes de la investigación

Luego de realizar la lectura de los foros de participación de todos los estudiantes de Cátedra Unadista del periodo seleccionado, decidimos analizar en detalle las participaciones de dos grupos: el grupo 1 de la maestra Jenny donde participa un estudiante

con discapacidad auditiva, y el grupo 2 de la maestra Ana donde participaba un estudiante con discapacidad visual.

En el grupo 1 la maestra Jenny, tutora de la UNAD hace 9 años, tenía aproximadamente 56 años, su profesión Ingeniera de alimentos, Especialista en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo y Magister en administración de organizaciones. Es una de las maestras más antiguas en la Cátedra Unadista. No obstante, no tiene formación específica en atención a estudiantes con discapacidad o educación especial.

La estudiante con discapacidad auditiva “Camila” nació sorda y afirma que toda su vida ha manejado la Lengua de Señas. Aunque de pequeña estuvo en terapias fonoaudiológicas que le permitieron aprender a pronunciar algunas palabras, no construye frases completas, por tanto, procura que toda su comunicación suceda en Lengua de Señas. Vive con su mamá, su papá y sus hermanos. Con su madre y hermana menor establecen la mayor parte de la comunicación en su hogar, pues ellas son las que conocen la Lengua de Señas. Camila tiene 29 años y se encuentra cursando cuarto semestre de Tecnología en gestión de empresas asociativas y organizaciones comunitarias en la UNAD. Antes de llegar a la universidad estudio en la universidad de Cúcuta, una tecnología en logística administrativa, sin embargo, solo realizo tres semestres.

Ingresa a la UNAD, puesto que le llamo la atención la metodología de estudio, ya que todo lo podía hacer desde su casa. Sin embargo, para ella “la participación en los foros es horrible”, pero le llaman la atención otros espacios de interacción como los son el WhatsApp y las tutorías. Camila cuenta con acceso a internet en casa, con un equipo de cómputo y s única solicitud es contar con un intérprete que le acompañe.

Para el caso del grupo 2, la maestra Ana, tutora de la UNAD hace 3 años y medio, tenía aproximadamente 42 años, de profesión Trabajadora Social, Especialista en Gerencia de proyectos y Gestión Ambiental, y Líder de la línea Ambiental del sistema de Bienestar de la Universidad. Al igual que la maestra Jenny, Ana no cuenta con formación específica en educación especial o atención a estudiantes con discapacidad.

El estudiante Julián, una persona de 50 años, que ha ejercido varios oficios y actividades económicas. Cursó 5 semestres de Licenciatura en física en la Universidad Distrital a los 20 años, programa que no terminó. Tiene pérdida parcial de su visión, su visión empieza a disminuir sobre los 9 años y no se pudo corregir con lentes convencionales, de modo que día a día fue avanzando más hasta llegar al punto de ser irremediable como el mismo Julián lo describe.

Para el año 2020, Julián se matriculó en la UNAD en el programa de Licenciatura en Matemáticas, y aunque se trata de un estudiante con discapacidad, los docentes en su primer periodo académico no conocían sus condiciones de salud. Al parecer la prueba de entrada para los estudiantes que se denomina institucionalmente como “prueba de caracterización” no reflejó tal problemática, o si llegó a contemplarla, sus resultados no se comunicaron de manera oportuna a los docentes con quien tendría interacciones en su primer semestre.

Como un dato importante, pese a estudiar en un programa en línea, Julián no contaba con conexión a internet ni computador en su hogar, tampoco tenía un teléfono inteligente, asistía todos los días a la sede de la universidad con el fin de tener las herramientas para la elaboración de las actividades y ayuda de los tutores presentes en el centro.

Capítulos Analíticos

“Por favor comuníquense entre ustedes”, situaciones relativas al manejo del lenguaje.

La educación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación representa una posibilidad de acceso a formación profesional para distintas personas que por motivos laborales, personales o familiares tienen restricciones para acceder a ofertas formativas presenciales (Cabero, 2016). Muchos de los sistemas educativos que sustentan sus ofertas académicas en el uso constante de medios tecnológicos, se promueven bajo la idea de ofrecer posibilidades de acceso a grandes cantidades de información de las diversas disciplinas (Adell, 1997; Cabero y Valencia, 2019; Gómez, 2019), que se encuentran en repositorios amplios donde juntos, docentes y estudiantes, construyen estrategias para identificar y acceder a fuentes que les permiten desarrollar los procesos formativos (Matamala, 2018; Wenige & Ruhland, 2018; Cuasquer, Flores y Alba, 2019).

Así, la presencia de tecnologías digitales en entornos educativos supone la generación de canales de comunicación e información que vinculan a los actores educativos y forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mallo, Domínguez & Laurenti, 2011; Prieto, et. Al. 2011; Sattarov, 2020).

Desde esta perspectiva es necesario reflexionar sobre el papel que juega el uso del lenguaje, especialmente escrito, como medio de comunicación y construcción de procesos de aprendizaje entre estudiantes y docentes, más aún cuando en las aulas participan estudiantes con discapacidad que traen consigo otros lenguajes que empiezan a tomar parte en las interacciones con sus compañeros (Mejía, Riveros & Cevallos, 2021; Salinas, Rivera, Neira & Torres, 2020; Gaillard, 2018; Perdomo, 2019; López y Alvarenga, 2018).

Pensar en las implicaciones que puede tener el uso del lenguaje en procesos de formación mediados por tecnología, se constituye en un elemento clave para aportar a las discusiones en materia educativa (Esteves, López, & Moreno, 2018; Olivé, Robles & Moreno 2019). Contar con medios escritos como base para el desarrollo de programas de formación, supone diversos cambios socioculturales (Poveda & Cifuentes, 2020), en

términos del establecimiento de relaciones entre docentes y estudiantes (Santaella, 2019; González, Gómez & Rubio, 2017).

Si bien, de acuerdo con Cabero (2019), las TIC permiten nuevas formas de construir conocimientos y posibilitan procesos de comunicación más prácticos y significativos, gracias a los niveles de interactividad (Flórez, Aguilar, Hernández, Salazar, Pinillos & Pérez, 2017; Vinuesa & Gallardo, 2017), también es importante considerar que los estudiantes tienen diversas formas de manejar el lenguaje, más aún cuando se trata de espacios digitales donde confluyen diversas formas de escritura (Ayala, 2019; Pineda, 2018). De ahí el interés en detenerse en reflexiones en torno a las situaciones que pueden enfrentar estudiantes y docentes cuando llevan a cabo procesos de formación en ambientes con mediación tecnológica que ofrecen nuevas formas de construir conocimientos que se construyen por el solo hecho de incorporar recursos y dispositivos (Pérez y Bordignon, 2017; Canaza, 2020).

Es posible que los entornos virtuales de aprendizaje promuevan otras formas de comunicación e intercambio de información entre compañeros y tutores (Romero y Moreira, 2020), así como canales de comunicación con múltiples mensajes que representen maneras diferentes de escribir, pensar y presentar la información (Viloria y González, 2019; Matheus & Hamburger, 2019). No obstante, todos estos procesos comunicativos dependen de las posibilidades y trayectorias educativas y tecnológicas, así como de las habilidades, destrezas y potencialidades de cada uno de los educandos (Saturnini, 2020; Gómez, 2021).

Las aulas virtuales pueden ofrecer contextos y escenarios educativos diferentes (Martínez y Jiménez, 2020); sin embargo, comparten elementos comunes con las aulas presenciales (Cuyubamba, 2018), como la construcción de relaciones e interacciones a partir de procesos comunicativos donde el lenguaje resulta central para la formación (Castillo, 2019; Banquez, Barrera y Martínez, 2019).

En el caso particular de los estudiantes con discapacidad auditiva y visual, a este papel central del lenguaje se suma la presencia de formas de comunicación (Silva, 2017) y usos de la lengua (Pico, 2021; Palma, 2021); que entran en diálogo con las de sus

compañeros y docentes que no tienen discapacidad (Alzamora, 2020). Los lenguajes textuales, sonoros, visuales y audiovisuales (Ramos, Rojas, Mosquera y Palacio, 2019) son el eje para que exista participación en los procesos de formación a distancia (DeLemos, Júnior, Rocha & de Paiva, 2018).

Para los estudiantes con discapacidad auditiva, el español representa una segunda lengua (Estrella, 2018), que abre múltiples situaciones comunicativas (Campos & Cartes, 2019) al momento de interactuar y relacionarse con los demás actores educativos para desarrollar las actividades asignadas (Rodríguez, 2019; Devia, 2017). Los estudiantes con discapacidad visual manejan lenguajes mediados por diversos artefactos tecnológicos (Zambrano, Tóala, Bolívar & Cruz-Mendoza, 2017) que apoyan los procesos de comunicación como lectores de pantalla, grabaciones en audio o el sistema braille (Rojas, Arboleda y Pinzón, 2018; Othamni, González, & Pérez, 2018; Valencia & Muñoz, 2019).

Sin embargo, al margen de la discapacidad que pueda presentar un estudiante, sus procesos comunicativos suelen incluir la necesidad de interpretación de las fuentes originales escritas por lo general en español, lo cual supone la participación de un tercero que medie el proceso comunicativo (DeLugo, Narvaez, & Rivero, 2017), y que no domina necesariamente las disciplinas que están trabajando en los distintos cursos.

Así, identificar y analizar situaciones como las que presentamos a continuación, se constituye en una posibilidad de visualizar la complejidad que representa ser estudiante con discapacidad en un programa de formación virtual (Paredes, 2018; Cruz, 2019), cuando el lenguaje, principalmente escrito es el medio principal de establecimiento de relaciones (Palma, 2021), desarrollo de actividades y construcción de conocimientos en el desarrollo de sus formaciones profesionales (Calabria, 2021).

A continuación, encontramos participaciones de estudiantes con discapacidad visual y auditiva, en las cuales es posible identificar algunas formas en que construyen sus procesos académicos mediante el uso del lenguaje (Febres & Anzola, 2019; Macías, 2017). El análisis de las participaciones permite comprender situaciones diversas (Pineda, 2018;

Macías, 2017) que enfrentan estos estudiantes en los escenarios virtuales donde desarrollan sus actividades académicas (Dávila, 2019; Macías, 2017).

Las interacciones que presentaremos sucedieron en la Cátedra Unadista, curso transversal y obligatorio para todos los programas académicos de la UNAD. La Cátedra es un curso que cuenta con 5 actividades denominadas retos y busca acoger e integrar a los estudiantes para que identifiquen la estructura académica, epistemológica y educativa de la Universidad, a fin de construir una posibilidad de proyecto de vida formativo en el marco del programa académico en el cual se encuentran inscritos.

Los retos que los estudiantes deben desarrollar en este curso se denominan así: Reto 1. Hábitos de estudio; Reto 2. Apropiación Unadista; Reto 3. Aprendizaje Unadista; Reto 4. Autonomía Unadista; y Reto 5. Emprendimiento social e innovación.

Para efectos del siguiente análisis, nos centraremos en el reto 3, donde los estudiantes debían cumplir con las siguientes tareas:

- a) Emplear el foro de interacción para realizar la actividad de manera colaborativa, tomando una postura crítica y solidaria con los compañeros de grupo.
- b) Asumir un rol y darlo a conocer en el foro.
- c) Realizar un cuadro explicando los temas de la unidad: aprendizaje autónomo, aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo, estrategias de aprendizaje y procesos de pensamiento.
- d) Desarrollar de manera grupal una noticia, un ensayo expositivo, historieta o cuento con base a los temas de la Unidad.
- e) Reflexionar sobre la solidaridad en el trabajo colaborativo.
- f) Realizar la entrega, está, solo la debía enviar un miembro del equipo, aquel que tenía el rol de entregas.

Los siguientes fragmentos pertenecen a un grupo de trabajo donde participó Camila, una estudiante sorda, que desarrolló el curso con 4 compañeros oyentes.

Procesos de inclusión. El uso de dos lenguas en el aula virtual.

Los siguientes análisis obedecen al grupo de interacción de Camila, ella era una estudiante matriculada en el programa de Tecnología en Gestión de Empresas Asociativas y Organizaciones Comunitarias. Para el desarrollo de sus actividades solicitó contar con un interprete de Lengua de Señas que no le fue asignado por lo menos durante las primeras actividades de la Cátedra Unadista, en consecuencia, en el desarrollo de sus actividades sucedió bajo las siguientes condiciones que Camila nos informó en la entrevista:

- a) La interpretación requerida era efectuada por parte de su hermana o de un interprete asignado a una compañera de la universidad.
- b) Contaba con un equipo de computo e internet en su casa lo cual facilitaba el desarrollo de sus actividades académicas.
- c) No se le preguntó si había algún tipo de actividades o uso de lenguaje para lo cual no requiriera un intérprete.
- d) Pesé a que usaba frecuentemente el WhatsApp no fue evidente en el foro de discusión que utilizaba este medio de comunicación con sus compañeros.
- e) No tenia conocimiento del uso de paquetes ofimáticos o aplicaciones para el desarrollo de tareas específicas. Esto lo aprendió en el desarrollo de tareas de la cátedra con la ayuda de sus familiares.

Bajo estas consideraciones Camila inicio sus actividades académicas en el reto tres de la cátedra donde la maestra Jenny empezó las interacciones del foro con el siguiente mensaje.

Jenny. 12-03. 07:45

- 1. Estimados estudiantes
- 2. Reciban un cálido saludo
- 3. Bienvenidos a este nuevo reto,
- 4. en estas primeras semanas del año
- 5. se espera que hayan logrado desarrollar habilidades para aprender con otros en espacios virtuales aplicando la empatía,
- 6. de tal manera que, al reconocer a los compañeros, sus tiempos y demás actividades, permite una mejor comunicación y por tanto resultados.

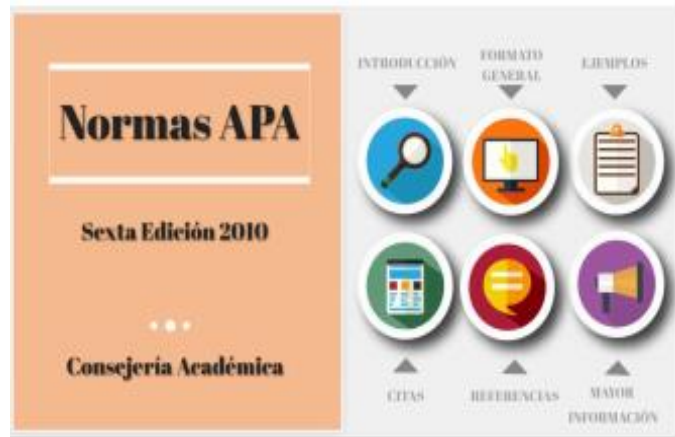
7. Por razones de accesibilidad a nuestros estudiantes Sordos
8. compartimos este mensaje en Lengua de Señas Colombiana
9. Estaré pendiente de lo que requieran
10. Fraternalmente,
11. Jenny Montoya Ríos
12. Skype: catedra2015-2.
13. Celular: 31159579677

La docente abrió el foro del reto 3, con un mensaje a todos sus estudiantes (línea 1), donde enfatizó la importancia de la empatía, el trabajo en equipo (línea 5), la comunicación asertiva y la participación constante (línea 6). Si bien, acciones como saludar y ofrecer algunas ideas en torno a la importancia de trabajar con los demás, pueden ser comunes en los espacios educativos (García & Klein, 2014). en el espacio digital configuran una manera de establecer cercanías entre todos los participantes y alertar sobre la manera en que se van a desarrollar las actividades a lo largo del tiempo (Goitia, 2020).

También dispuso el mensaje de apertura del foro en lengua de señas para los estudiantes que podían requerirlo y finalmente se despidió dejando sus datos de contacto (línea 19).

Es importante señalar que hay una intención de la maestra por ofrecer a Camila la información en una lengua adecuada para ella. Sin embargo, llama la atención que no se le haya preguntado a la estudiante si lo requería o no. Por tratarse de un proceso de formación universitaria, podría esperarse que los estudiantes tuvieran dominio del español y que la lengua de señas pudiera ser optativa o no (Castro, Fresquet & Carmenate, 2019).

Durante cuatro días ningún estudiante participó. Jenny ingresó nuevamente y compartió un documento con las Normas APA y una presentación general que facilitaba la comprensión de estas; mencionó la importancia de aplicarlas en las actividades a realizar y dejó un segundo mensaje dirigido a Camila, la estudiante sorda.

Figura 7.*Infografía de normas APA.*

Fuente: Participación Docente en Foro de Discusión (2020)

Jenny. 03-16. 09:36

57. Cordial saludo apreciada Camila

58. Te comparto la guía del Reto 3 en lenguaje de señas.

59. Cordialmente

60. Ing. Jenny Montoya Ríos

61. Consejera académica

En este mensaje la maestra se dirigió específicamente a Camila (línea 57) y le ofreció la guía de actividades en lengua de señas (línea 58). Nuevamente la maestra actuó bajo el supuesto que Camila requería este apoyo.

En principio, podría pensarse que el hecho de ofrecer el material en lengua de señas sigue la ruta de actuar desde postulados de la inclusión (Durango, 2018). Sin embargo, al marcar repetidamente la lengua de señas para la estudiante, es posible que se genera también una limitante para la interacción con sus compañeros (Álvarez, 2020). El hecho de insistir en el uso de la lengua viso-gestual, puede generar la idea de que la estudiante solo interactúa de esa forma y comprometer las posibilidades de interacción con sus compañeros (Castro, 2020).

No obstante, es posible que la maestra hubiera partido de la base de suponer que las personas sordas tienen mayores dificultades que los aprendices oyentes con relación al

manejo de la lectura y la escritura (Figuerola y Lissi, 2005), de modo que su alternativa sea acudir a la lengua de señas como una alternativa para Camila.

En su siguiente turno, la maestra remitió un nuevo mensaje con orientaciones. Esta vez con un anexo en video.

Jenny. 18-03. 19:08

- 62. Cordial saludo apreciados estudiantes
- 63. Les comparto el siguiente enlace
- 64. que contiene un video tutorial
- 65. con la orientación para que se les facilite el desarrollo de la actividad.
- 66. Estaré atenta a cualquier inquietud, no duden en preguntar.

En esta oportunidad la maestra se dirigió a todos los estudiantes (línea 62) y les indicó la razón de enviarles un video adicional (línea 65). No obstante, en esta oportunidad no hubo un anexo para Camila, a pesar de que el vídeo explicaba varios puntos que podían facilitar el desarrollo de la actividad. Resulta llamativo que la maestra buscó ofrecer permanentemente la lengua de señas, en este caso no lo hizo, ahora Camila debía trabajar el video sin la interpretación de la información en su lengua.

Sin embargo, no hubo un mensaje de la estudiante donde solicitara que se incluyera información en señas y que permitiera una información viso-gestual. Así que posiblemente la estudiante no tenía problemas con el manejo del español.

El primer mensaje de Camila sucedió una semana luego de haber iniciado las actividades en el foro de trabajo.

Camila. 20-03. 02:40

- 72. Cordial Saludo tutoria
- 73. Mi rol escoger Entregas
- 74. Mi rol escoger responsabilidades
- 75. que están en manos del administrador logístico,
- 76. del cual depende
- 77. no solo la operación concreta de la entrega de productos,
- 78. sino finalmente sellar y
- 79. hacer perdurar la relación marca cliente.

Camila se dirigió a la maestra (línea 72), señaló su rol en el trabajo del equipo (línea 73 y 74), e incluyó algunos datos adicionales con respecto a la actividad de un administrador logístico.

Si bien las primeras líneas del mensaje de Camila dan cuenta de algunas de las tareas asignadas (emplear el foro y anunciar el rol que iba a tener en el trabajo del grupo), el resto del mensaje se refiere a elementos no solicitados que podrían suponer algún problema con la comprensión de la actividad que se debía desarrollar.

Sin embargo, más allá de estos elementos, llama la atención la estructura del mensaje de Camila. Puede verse una manera particular de redactar en español que en principio parecería incorrecta, pero que responde al tipo de escritura que podría esperarse de una persona que tenga discapacidad auditiva (Cortés, Hernández, Silva y Solano, 2019).

No obstante, aún con esta estructura en la escritura, Camila informó el rol que iba a desempeñar en el trabajo de su grupo sin acudir a la lengua de señas.

Ese mismo día, la tutora ingresó al foro y dio respuesta a Camila.

Jenny. 20-03. 12:48

- 80. Cordial saludo apreciada Camila
- 81. Te felicito por tu ingreso oportuno,
- 82. espero que tus compañeros ingresen pronto,
- 83. mientras que ingresan
- 84. ve realizando la parte de los conceptos
- 85. y la vas subiendo,
- 86. por favor me informas por el correo interno
- 87. o por cualquier medio
- 88. cuando lo hagas para revisar tus avances.

La docente felicitó a Camila (línea 81), por su ingreso oportuno, aun cuando éste sucedió 8 días después de abierto el foro. Sin embargo, dicha felicitación no apareció con los demás compañeros que también ingresaron con cierta demora. Aunque una de las ideas que promueve la educación para todos es posibilitar el acceso a los procesos de formación

en condiciones similares, este interés particular en las acciones de la estudiante con discapacidad puede suponer una atención preferencial que podría marcar un trato diferencial hacia ella (Alzuguren, Sánchez & Costa, 2019).

También es importante considerar la oferta específica que hace la maestra para Camila, de escribirle por el correo interno (línea 86), o por cualquier medio (línea 87) para que pueda revisarle los aportes al trabajo en equipo (línea 88). Si bien el rol del tutor radica en dar atención oportuna a los estudiantes, en este caso la maestra vuelca su atención a la participación de Camila animándola a seguir adelante con sus actividades, además de haberle hecho énfasis, en que en el momento que realizará sus avances se los notificará para realimentarlos.

El hecho es que el acceso tardío es un asunto común en los espacios digitales (Scarpeta, Rojas y Algarra, 2015). Tiene múltiples factores y puede manejarse de acuerdo con las dinámicas propias de los grupos de trabajo. Pero en este caso, en lugar de un acercamiento al grupo, la maestra hizo una felicitación a una estudiante solamente y le ofreció opciones de interacción particulares, que no ofreció al resto del equipo. Estas situaciones de atención preferencial serán tratadas con mayor detalle en el capítulo “Por razones de accesibilidad a nuestros estudiantes...”, situaciones relativas a la atención”.

Aunque el mensaje de la tutora pudiera parecer acertado en términos de atender a una estudiante con discapacidad, pasó por alto los elementos de fondo en el mensaje de Camila. El haber incluido información que no se solicitaba, con un ejemplo de una actividad profesional que no estaba vinculada con los elementos a trabajar en la tarea, pudieron haber sido llamados de la maestra para comentar el trabajo de la estudiante. Más allá de una felicitación por un supuesto ingreso oportuno, la maestra pudo haber ofrecido elementos disciplinares para ajustar el aporte enviado por Camila.

La docente intervino una vez más con un mensaje donde anexó un tutorial del programa Turnitin, mencionando hacer uso del mismo, para evitar plagios en la actividad a entregar.

Pasadas 4 horas, Camila volvió a intervenir:

Camila. 20-03. 17:18

- 120. Cordial Saludos
- 121. Entregar cuando
- 122. es ultimo de trabajo
- 123. que responsabilidad
- 124. enviar el seguimiento y evaluación

La estudiante saludó a todos los participantes (línea 120) y, a juzgar por el contenido de su mensaje, detalló las acciones que eran propias del rol que había informado en un mensaje anterior (línea 73). Indicó que debía entregar la tarea del grupo (línea 121) cuando se tratara de la última versión (línea 122) y señaló el espacio de la plataforma donde debía realizar la entrega (línea 124).

Sin embargo, de acuerdo con el tipo de lengua empleado, pudiera parecer también que la estudiante estaba haciendo preguntas acerca de los tiempos en los que podría hacer las entregas (línea 121). No obstante, al realizar una lectura de las líneas en su conjunto, el mensaje tiene mayor sentido si se lee como una información detallada del rol que había elegido inicialmente.

Finalmente, podría decirse que con este mensaje Camila cumplió con dos de las seis tareas asignadas: (1) Emplear el foro de interacción para realizar la actividad de manera colaborativa, tomando una postura crítica y solidaria con los compañeros de grupo; y (2) Asumir un rol y darlo a conocer en el foro. Si bien participó en el foro, los elementos críticos y solidarios quizá no pudieron evidenciarse en sus participaciones.

Tres días después, Camila volvió a intervenir, con el siguiente mensaje.

Camila. 23-03. 13:15

- 138. Cordial saludo y acompañeras
- 139. cual es escoger historieta
- 140. Gracias atenta

Camila saludó a sus compañeros (línea 138), al parecer preguntó por la historieta que debían elegir (línea 139) y señaló quedar atenta a las indicaciones de los demás (línea 130).

Junto a su mensaje, anexó un video en lengua de señas donde proponía elaborar una historieta como actividad grupal. En este punto la lengua se configura como un elemento central que posibilita o dificulta la interacción académica y la construcción de procesos de aprendizaje entre los participantes del aula (Miranda y Ospina, 2020). Camila envió un mensaje en video donde se dirigía a los demás mediante lengua de señas.

Sus compañeros que no manejaban la lengua quedaron excluidos del contenido de este mensaje. Aunque Camila hizo un intento por anunciar el contenido de su mensaje en español escrito, debió acudir a la lengua de señas para comunicarse con los demás. Aunque pudiera parecer que la estudiante acudió a este sistema por desconocer el español escrito, también es posible que haya acudido a su primera lengua para sentirse más cómoda al expresarse y referirse a los contenidos (Tovar, 2001).

En cualquier caso, a los múltiples retos que enfrentan los estudiantes sordos en su formación, se suma que deben construir diversas formas de mediar y participar en el establecimiento de relaciones con los demás (Morales y Pereida, 2012).

Dos días después la tutora intervino con el siguiente mensaje.

Jenny. 25-03. 10:40

- 141. Cordial saludo apreciados estudiantes
- 142. A continuación les comparto
- 143. la interpretación de lo que Camila les dice en el video:
- 144. Quedo atenta,
- 145. espero que pronto le den respuesta.
- 146. Cordialmente
- 147. Ing. Jenny Montoya Ríos

La maestra se dirigió a todos los estudiantes (línea 141) y les indicó que les estaba enviando la interpretación en español, del mensaje que Camila había remitido en lengua de señas (línea 143). Con el mensaje de la tutora, se observa que uno de los principales medios de inclusión es el ir y venir entre la lengua de señas y el español.

Al parecer, con este movimiento en la comunicación se promueven procesos de inclusión en el desarrollo de las actividades en los ambientes virtuales de aprendizaje,

mediante herramientas digitales que pueden facilitar el acceso a las personas con discapacidad (Ambrosino & Aranciaga, 2017). No obstante, para que esto funcione, se requiere que las personas tengan conocimientos tanto de las diferentes lenguas (Trejo & Martínez, 2020), como de los recursos y dispositivos que se van a vincular en las interacciones (Cabrera, 2020).

Horas después, iniciaron la participación en el foro los demás integrantes del grupo colaborativo:

Jhon. 25-03. 21:34

- 149. hola Camila
- 150. concuerdo contigo
- 151. es una excelente idea
- 152. ademas es muy creativa

Jhon saludó a Camila (línea 149) y le dio su apreciación frente al contenido del mensaje (línea 150). En su mensaje usó el español escrito, aun cuando en las participaciones de la maestra fue constante el remitir mensajes en lengua de señas para que Camila pudiera acceder a ellos.

Posteriormente, otras estudiantes participaron en el foro.

Natalia. 25-03. 11:39

- 153. Buenos días
- 154. para el reto 3 de cátedra,
- 155. (trabajo colaborativo)
- 156. elegí el rol de revisor,
- 157. el cual cumplo con los productos a entregar
- 158. y me comprometo a revisar
- 159. que contengan todos los elementos solicitados
- 160. teniendo en cuenta la guía de actividades,
- 161. ortografía y normas APA;
- 162. así mismo los aportes de los integrantes del grupo
- 163. que presenten participación activa en el foro.
- 164. Cordialmete,
- 165. Natalia Bocanegra.

Angelith. 25-03. 16:05

- 166. Buenas tardes tutora y compañeros.
- 167. En el trabajo colaborativo del reto 3
- 168. escojo el rol de COMPILADOR,
- 169. y me comprometo a estar atenta
- 170. a la funciones que debo llevar a cabo bajo este rol.
- 171. Hacer la consolidación final del trabajo
- 172. y poner los nombre de los participantes en la tarea.
- 173. Feliz día,
- 174. una brazo fraterno.

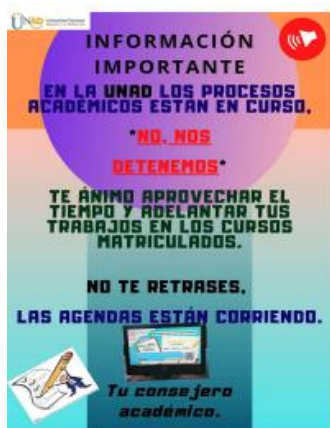
Natalia y Angelith en sus respectivos mensajes, dieron a conocer el rol que desempeñarían en el trabajo colaborativo, no se evidenciaron aportes frente a la propuesta de Camila y tampoco se avances en cuanto a la estructuración de la actividad. Sus intervenciones se centraron en el rol y sus funciones.

Así, la propuesta de Camila no tuvo aportes adicionales ni mayor trabajo en el equipo.

Enseguida, la tutora anexó un banner informativo, para animar a los estudiantes a seguir realizando sus actividades, pues hasta el momento, a 15 días de finalizar el tiempo para entregar, sólo se habían realizado presentaciones, elección de roles y una única idea acerca de la historieta que se iba a trabajar.

Figura 8.

Banner informativo, anexo en el foro por parte de la tutora.



Fuente: Participación Docente en Foro de Discusión (2020)

A este punto del desarrollo de las actividades, se presentó en Colombia la Pandemia mundial por Coronavirus, una enfermedad que provocó que la población tuviera que mantenerse en sus viviendas y realizar cada una de sus actividades en aislamiento estricto. Por ello, la tutora, los invitó a seguir participando en las actividades a pesar de la nueva realidad.

Camila intervino con el siguiente mensaje

Camila. 26-03. 21:50

188. Cordial saludo tutora y compañeros

Figura 9.

Cuadro de conceptos, anexo en el foro por Camila.

Aprendizaje autónomo	Es la capacidad de aprender por uno mismo sin necesidad alguien mas	Es una manera de adquirir conocimiento ideas a actitudes que se produce de forma independiente por parte del aprendizaje
Aprendizaje Significativo	Es un aprendizaje utilizar los conocimientos previos del alumno para construir nuevos	Es crear nuevos conceptos y que la persona pueda aprender la información y estos conocimientos deben ser solidos y la base del desarrollo cognitivo
Aprendizaje Colaborativo	Es donde dos o más personas aprender intentar algo juntas	Es el conocimiento puede ser creado dentro de un grupo mediante interacción varios de sus miembros
Procesos de Pensamiento	Es una proposición o conjunto que reúne las propiedades generales y diferenciado de algo material o inmaterial	En generar nuevas representaciones mentales o acciones motoras que permiten la construcción de ese nuevo conocimiento
Estrategias de Aprendizaje	Es el conjunto de actividades, técnicas y medidas que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población	Son acciones planificadas por al docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcances los objetivos planeados

Fuente: Participación Estudiante en Foro de Discusión (2020)

La estudiante dirigió su mensaje a la maestra (línea 188) y presentó el cuadro con las estrategias y formas de aprendizaje.

Al igual que en los mensajes anteriores, se puede observar que la lengua que empleó Camila tenía algunas particularidades que distan de una escritura que podría llamarse convencional (Rusell, 2018). Aun así, a diferencia de mensajes anteriores, presentó ideas claras, lo que podría sugerir que hubo un proceso de producción diferente, quizá con algún texto orientador o algún apoyo al momento de construir los textos (Aparicio, O., y Ostos, O. 2021).

Al mensaje de Camila la maestra respondió de la siguiente manera.

Camila. 27-03. 12:17

189. Cordial saludo apreciada
190. Camila Dallanna y Angelith Critina
191. En primer lugar las felicito por la entrega de sus aporte
192. y por la sugerencia de comunicarse
193. para avanzar en la actividad colaborativa.
194. En segundo lugar les sugiero
195. de la manera más atenta posible
196. citar los autores
197. cuando la información es recuperada de internet,
198. ya que al no hacerlo,
199. estamos incurriendo en una falta académica llamada "plagio".
200. y como tercero y último,
201. informarles que todos los textos que ustedes suben al foro,
202. son filtrados por una herramienta en línea
203. que identifica coincidencias textuales
204. y así confirmamos que el proceso intelectual de redacción
205. es un constructo personal.
206. Cordialmente
207. Ing. Jenny Montoya Ríos

Jenny se dirigió a Camila y Angelith (línea 190), las felicitó por la entrega (línea 191), pero no mencionó algún aspecto disciplinar o de contenido sobre el producto entregado. Adicionalmente, les solicitó fijarse en las formas de citar (línea 196), y les advirtió que toda la producción que entregaban estaba siendo monitoreada por una herramienta anti-plagio (línea 202). Pese a estas orientaciones, el rol de la maestra se centró en el uso de citas y referencias sin detenerse en aspectos del contenido específico de los temas solicitados. A diferencia de los mensajes donde hubo atenciones especiales para Camila, en estos casos no hubo mensajes con interpretaciones o interacciones específicas para apoyar a la estudiante.

En suma, el uso de la lengua que en principio se mostró como un elemento de inclusión tanto para Camila como para los demás estudiantes, fue perdiendo vigencia a lo

largo de la actividad (Bracamonte, 2019), y termina por verse el uso del español escrito como protagonista en las interacciones del foro (Crisol, Herrera & Montes, 2020).

Desde el 27 de marzo y hasta el 3 de abril, los estudiantes realizaron varias participaciones:

Viernes 27 de marzo: ANGELITH- entregó del cuadro de definiciones.

Martes 31 de marzo: Carlos intervino, eligió el rol de Evaluador y anexó la tabla de significados, la docente realimentó los aportes de Angelith y Carlos.

Miércoles 1 de abril: Jhon Carlos, anexó dos conclusiones, una frente a la solidaridad y otra frente a lo aprendido en el reto.

Jueves 2 de abril: Angelith y Natalia, anexaron dos conclusiones, una frente a la solidaridad y la otra frente a lo aprendido en el reto.

Viernes 3 de abril: Natalia anexó el cuadro de conceptos.

Jhon Carlos, Angelith y Natalia, recibieron realimentación por parte de la tutora frente a las conclusiones y definiciones.

Entonces Camila intervino con este mensaje.

Camila. 03-04. 21:42

- 404. Cordial saludo natalia
- 405. Conclusión
- 406. Cada uno de los métodos de aprendizaje
- 407. anteriormente mencionados
- 408. permite la adquisición de conocimiento,
- 409. es importante entender que
- 410. cada metodología ofrece formas distintas de adquirir
- 411. el conocimiento y es determinante para cada
- 412. estudiante determinar
- 413. cuál se ajusta más a sus necesidades
- 414. y cual es más practica para su uso,
- 415. es importante entender que cada persona
- 416. puede desarrollar mejor sus habilidades
- 417. con un método de aprendizaje especifico,
- 418. a pesar de que existen métodos de aprendizaje colectivos,

- 419. para desarrollar en grupos de estudio,
- 420. es vital el aprendizaje autónomo
- 421. ya que se establecen metas propias
- 422. y el individuo desarrolla la capacidad de escoger
- 423. aquello que quiere aprender
- 424. y plantear metas concretas
- 425. Gracias
- 426. intentar

En la participación de Camila se evidencia un español escrito, bastante fluido, coherente y organizado, muy diferente al que reflejaba en sus primeras intervenciones, por lo cual puede cuestionarse si el texto se tomó de algún referente y se adaptó, o si hubo intervención de alguna persona que apoyó el proceso de producción del escrito. De las líneas del 406 hasta a la 424, Camila maneja los sujetos, los verbos, los artículos y adjetivos de acuerdo con un español que podríamos llamar convencional.

Wolbers, Dostal, & Bowers (2012), mencionan que el principal aspecto que obstaculiza la producción de textos en los estudiantes sordos y que solo lo van superando y logrando avances es mediante el desarrollo de actividades cognitivas constantes de escritura, pues la gran mayoría de estudiantes sordos suelen tener bajos rendimientos en lectura y aún más mínimos en los procesos de escritura. Pues ello es lo que se evidencia en las primeras intervenciones de Camila.

Un aspecto relevante en el mensaje de Camila es que lo dirigió directamente a la compañera Natalia, lo que supone durante el análisis que hubo un acuerdo anterior, de allí que Natalia en su cuadro de conceptos tomó el rol de revisor, lo cual Camila interpretó y por ello envió su conclusión a la compañera, quizás esperando su aprobación, sugerencias y/u observaciones, sin embargo, en el foro nunca se evidenciaron realimentaciones entre los compañeros, solamente de la tutora.

Con la siguiente participación de la tutora, finalizan las intervenciones en el foro.

Jenny. 06-04. 10:56

- 427. Apreciada Dayanna
- 428. Evidencio que identificas el objetivo principal

429. de esa actividad colaborativa en el foro,
 430. hacer aportes,
 431. retroalimentar los escritos de los compañeros
 433. y avanzar en la construcción de un texto grupal.
 434. Excelente trabajo,
 435. les sugiero a los demás integrantes
 436. que hagan observaciones
 437. a los textos de sus compañeros.
 438. cordialmente,
 439. Ing. Jenny Montoya Ríos

La docente en su mensaje menciona que Camila logró identificar el objetivo del trabajo colaborativo, no obstante, finalizado el foro, ni ella ni los demás estudiantes hicieron aportes frente a la elaboración de la historieta, propuesta inicial de Camila, tampoco surgieron otras ideas o el desarrollo de la esta. Los aportes de Camila (línea 430), fueron el cuadro individual y una conclusión, pero (línea 433) la tutora menciona un texto grupal, que no se evidencia en el foro.

Así mismo (línea 431) hace referencia a que Camila realimento a sus compañeros, acción que tampoco se evidenció en el foro. Finalmente (línea 434), afirma la elaboración de una excelente actividad, que como lo mencionamos sí se desarrollo fue en un espacio diferente del foro, allí no hubo evidencias de esto.

Las interacciones entre los estudiantes, tutores y los recursos disponibles, constituyen espacios cargados de significados que se entretajan en la educación a distancia (Davini, 2008), pues son un escenario donde las diferentes formas de usar el lenguaje, quizás representen falencias o acciones que dan a conocer la atención que se les brinda a los estudiantes con discapacidad (Dabdub & Pineda, 2015), pues se podría llegar a pensar que las guías de actividades representan el todo para que los estudiantes tengan claridad y ejecuten los ejercicios de manera correcta, a lo mejor desconociendo la diversidad de habilidades, competencias o necesidades que presentan los estudiantes en las múltiples interacciones que van más allá de la realización de una entrega y su posterior realimentación.

Los estudiantes con discapacidad se enfrentan a un escenario colmado de significados que, en muchas oportunidades, seguramente no cuentan con una comprensión en la totalidad del mensaje, sin embargo, esto representa que el estudiante asume la realización de las actividades desde lo que comprende (Sarrionandia & Rodríguez, 2020), en el caso específico de los estudiantes sordos, el asumir una postura frente a sus compañeros oyentes con un español escrito que lo lleva a una representación en su propia lengua (Zambrano, 2002).

Así mismo, sus interacciones como lo podemos observar pueden ser difíciles de interpretar tanto para sus compañeros, como para los tutores, pues su gramática difiere en gran manera, a la que normalmente manejan los oyentes (García, 2015). Esto quiere decir que para desarrollar una tarea es posible que los estudiantes se encuentren con sus compañeros y no puedan encontrar los canales de comunicación pertinentes.

Aun cuando se menciona el uso de las TIC, ahondamos en procesos de mejora e inclusión para los estudiantes con discapacidad, suelen visualizarse como nuevas formas para lograr incluir los estudiantes en los procesos educativos (Sánchez, 2017), ya que se cree firmemente que las plataformas y dispositivos diseñados con fines determinados, cumplen a cabalidad con los objetivos de diseño, olvidando que los procesos educativos dependen y se direccionan bajo un sinnúmero de interacciones que más allá de obedecer al simple uso de los recursos, están en manos de las personas, bajo sus realidades, expectativas, posibilidades, experiencias y expectativas (Herrerías, 2002). En el siguiente apartado veremos el caso de Julián un estudiante con discapacidad visual que, a diferencia de Camila, no tuvo mayores participaciones en los espacios de trabajo colectivo y cuya discapacidad, pasó prácticamente desapercibida.

Participaciones ausentes

Los siguientes análisis se centraron en Julián un estudiante que al igual que Camila cursó Cátedra Unadista en su primer semestre de formación, sin embargo, con un grupo y tutora diferente. Sin embargo, a diferencia de Camila, la discapacidad de Julián pasó inadvertida por su maestra y compañeros ya que no se informó de la misma mediante la

prueba de caracterización institucional, y también porque los trabajos entregados por Julián no mostraban ninguna dificultad con la escritura. No obstante, la dificultad de Julián estaba ubicada en el proceso de producción de los escritos y la lectura de los mensajes que le enviaban en el foro; ambos aspectos invisibles para los demás participantes que solo interactuaban con él a distancia.

Julián es un estudiante de edad avanzada, que a sus más de 50 años ha ejercido varios oficios y actividades económicas. Cursó 5 semestres de Licenciatura en física en la Universidad Distrital a los 20 años, programa que no terminó. Tiene pérdida parcial de su visión, su visión empieza a disminuir sobre los 9 años y no se pudo corregir con lentes convencionales, de modo que día a día fue avanzando más hasta llegar al punto de ser irremediable como el mismo Julián lo describe.

Para 2020, Julián se matriculó en la UNAD en el programa de Licenciatura en Matemáticas, y aunque se trata de un estudiante con discapacidad, los docentes en su primer periodo académico no conocían sus condiciones de salud. Al parecer la prueba de entrada para los estudiantes que se denomina institucionalmente como “prueba de caracterización” no reflejó tal problemática, o si llegó a contemplarla, sus resultados no se comunicaron de manera oportuna a los docentes con quien tendría interacciones en su primer semestre.

Como un dato importante, pese a estudiar en un programa en línea, Julián no contaba con conexión a internet ni computador en su hogar, tampoco tenía un teléfono inteligente, asistía todos los días a la sede de la universidad con el fin de tener las herramientas para la elaboración de las actividades y ayuda de los tutores presentes en el centro.

A este panorama se suma que, a los 8 días de haber iniciado las actividades, inició el aislamiento obligatorio por la pandemia, lo cual suspendió su acceso a la universidad y por tanto el uso de los recursos para la elaboración de las actividades. En consecuencia, su participación en el desarrollo del reto 3 fue nula; el aislamiento produjo que desde ese momento no volviera a asistir de manera presencial e interrumpiera su actividad en la

plataforma. De esta manera el acceso a sus datos se hizo mediante entrevista dada la ausencia de intervenciones suyas en el foro.

Durante el primer mes de su formación profesional donde asistía casi que todos los días al centro, pudimos observar sus habilidades, fortalezas y por su puesto sus dificultades visuales, allí empezamos a prestar atención a sus maneras de realizar las actividades y encontramos algunos aspectos relevantes:

- a) Julián trabajaba en el computador acercando su cara a menos de 5 centímetros de distancia de la pantalla para identificar lo que estaba escribiendo o leyendo. Al tiempo, debía ver las teclas para reconocer lo que escribía, para esto también debía acercarse a menos de 5 centímetros del teclado. Realizaba sus trabajos escritos primero a mano en un cuaderno, con unas condiciones de producción muy altas en términos de tipo de letra, ortografía y contenido, luego transcribía esto a la pantalla.
- b) Era un estudiante que requería apoyo constante en cuanto al manejo de las herramientas tecnológicas como word, power-point, correos o plataforma.
- c) Se le dificultaba mucho leer los documentos en pantalla con el contraste y juego de colores normal. Encontramos que podría tener una mejor lectura en letras blancas, con fondos oscuros y tamaños superiores a los 16 puntos. Según la información que nos brindó Julián, su ojo izquierdo contaba con el 10% de visión normal y el derecho con el 20%.
- d) Tenía limitaciones en el acceso a apoyos tecnológicos por su discapacidad. Los paquetes habituales para estudiantes ciegos o con baja visión, sólo se encontraban instalados en un computador de la Universidad que estaba destinado al uso compartido; y los demás que utilizaban lectores de pantallas le resultaban incómodos por el acento español.
- e) Las guías de actividades no tenían un diseño de la escritura que permitiera una lectura adecuada por parte del lector de pantalla.
- f) Los tutores no conocían la discapacidad de Julián, razón por la cual ninguno tenía claridad frente a sus limitaciones y formas de escritura.

Al inicio del reto 3, la maestra de Julián publicó un mensaje de bienvenida. En él hizo la introducción a las actividades y señaló que se contaba con apoyo para personas sordas. Es posible que este mensaje fuera un texto estandarizado ya que es el mismo que usó la maestra de Camila y que describimos en el apartado anterior. Al parecer, la única discapacidad que se tuvo en cuenta al momento de abrir los foros, fue la auditiva, quizás olvidando que las demás discapacidades probablemente también requieran de ajustes razonables que puedan facilitar la comprensión y el desarrollo de las actividades propuestas. Pues como lo mencionan Hilera & Amado (2015), los ambientes virtuales de aprendizaje deben procurar estrategias de educación inclusiva universal, que propenda por una sociedad más justa mediante educación virtual accesible.

Debido a la ausencia de participaciones de Julián en el foro del reto 3, se realizó una entrevista que nos permitió obtener información y a partir de ello realizar los siguientes análisis.

Julián. 03-03. 16:06

Llamada telefónica

Nos encontramos vía telefónica con Julián quien compartió su experiencia académica y las expectativas, fortalezas y debilidades en el transcurrir de su primer periodo académico.

Codificación de los momentos importantes en la entrevista.

Julián: L

E1: Primera entrevista

m: minuto

L E1 m 12,30 – 13:14: “estoy como muy grande para estar dentro de los pelados, eso me frenaba, por eso ingreso a la UNAD, creo que esa no prespecialidad obligatoria, le permite a uno como cierta flexibilidad, entonces eso fue lo que me motivo, la otra cosa es que a través de hablar me comentaron que había apoyos para personas con dificultad de todo tipo, cierto, no solamente visuales, sino de todo tipo, entonces eso me motivo y decidí empezar”.

Julián tomó la decisión de matricularse, puesto que encontró una oferta de acompañamiento para su discapacidad. La UNAD en sus consignas de promoción, manifiesta estar comprometida con la educación para todos (Jomtien, 1990), bajo el compromiso de dar equidad y proporcionar las mismas oportunidades a todos los estudiantes, aun cuando cuenten con alguna discapacidad.

***L EI m 13,30 – 15: 01:** “Me dijeron que era una institución inclusiva, cierto, entonces que permitía, que habían personas al interior estaban muy familiarizados con todo tipo de discapacidades, entonces, pues no me especificaron, pero hace unos años atrás hice un proceso, donde interprete que habrían personas con conocimientos en lengua de señas, personas con conocimientos en braille, personas con habilidades en el manejo de computadores para personas con dificultades visuales, pensé en que también habrían procesos de flexibilización frente a las entregas de los trabajos, por ejemplo si hay que presentar algo y es muy extenso, cierto, por ejemplo recibirlo de manera verbal o poderlo presentar de forma virtual, si, ese tipo de ayudas fue las que pensé que pudiera encontrar en este sitio”*

Julián pensó que ante su discapacidad podría haber encontrado la posibilidad de entregar sus actividades de manera verbal. Sin embargo, no le fue posible y tuvo que enfrentarse a la complejidad de la escritura en el computador que trajo consigo un mayor desgaste visual, pues la comunicación escrita, para él representa mucho más trabajo que para los estudiantes regulares.

Al parecer, no contaba con un pleno cubrimiento de los recursos, servicios y atenciones de los tutores, para atender las demandas de los estudiantes con discapacidad, pues, aunque la oferta formativa estuviera abierta y disponible para todos, según Julián, no se lograban las adaptaciones tecnológicas y curriculares que requería para su proceso.

***L EI m 16,17 – 17:20:** Bueno pues he encontrado muchas personas que están muy dispuestas a colaborar, pero también otras personas que no están tan dispuestas a eso, cuando yo entre a la estudiar acá, me habían dicho que yo podía asistir a las salas*

virtuales y podía ingresar a realizar las actividades, pero pues eh, como que yo no encontraba el sitio.

Debido a las restricciones de movilidad Julián no pudo seguir accediendo al uso de los computadores de la universidad, razón por la cual, quedo sin lugar para estudiar y ello implico que su proceso de formación quedará bajo las expectativas de los docentes, de cómo manejar la situación.

L E1 m 19,40 – 20:03: “Haría falta un poco más de personas en las sedes, para un acompañamiento más continuo, con cada tipo de discapacidad”.

El reflejo de los acompañamientos que Julián recibió muestra el desconocimiento frente al manejo de las diversas discapacidades por gran parte del cuerpo docente, pues ante el desconocimiento, no se brindan las ayudas oportunas y adecuadas para los estudiantes con discapacidad. Además, pone de manifiesto una dificultad con la prueba de caracterización en términos del registro y clasificación de la información de estudiantes con discapacidad y la difusión entre los docentes.

Lo anterior en atención a que las instituciones educativas deben velar por el derecho a una educación sin discriminaciones pues son los principios rectores de las políticas tanto nacionales como internacionales, que tienen como fin lograr ambientes de participación constante y consciente para los estudiantes con discapacidad (UNESCO, 2009).

L E1 m 22,16 – 23:19 “la situación se torna difícil al interior del curso y no es que no quiera hacerlo o porque está pensando en que le hagan las cosas, por ejemplo, no, es que, se trata de las condiciones particulares de una persona y que requiere de ese acompañamiento”.

La expresión de Julián deja ver que las guías de actividades, no le resultaron suficientemente claras, para ejecutar las actividades para ser evaluadas. Así mismo pasaba con el uso del computador.

***L E1 m 24,16 – 25:11** “Yo de computador sabía quizás como prenderlo y cómo apagarlo, pero realmente nunca me había interesado por un computador, yo casi que estaba en cero con los computadores, entonces en mi caso, yo requería empezar a conocer los programas, que para cualquier persona es facilísimo, claro lo hacen todos los días, porque el computador está en la vida de todo el mundo, pero en mi caso, yo estaba en cero.*

Como puede verse, las dificultades en cuanto al manejo de las herramientas tecnológicas fueron otro factor adicional. Julián no contaba con las habilidades necesarias para el manejo de los programas, ni la configuración de colores de la pantalla. A lo cual se sumaba su dificultad en el acceso a tutoriales escritos que le permitieran aprender a manejar los equipos.

Este es un elemento clave para pensar en la participación de las personas con discapacidad visual, pues las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad social de facilitar la incorporación de estas minorías, pues en muchas oportunidades no encuentran otras alternativas de formación (Zambrano, Tóala, Bolívar y Cruz-Mendoza, 2017). Esto implica disponer los espacios de formación y cualificación en el manejo de recursos y equipos que permitan su desarrollo en los ambientes donde deban participar.

Al respecto Julián mencionó lo siguiente.

***L E1 m 25:55 – 27:00:** “Hay personas que yo les pregunto algo y me dicen es así, así así y así, pero yo si no logro identificar, estoy sentado frente al computador y me dicen a es que hay que hacer así y así y así, yo así no lo logro entender, a mí me tienen que mostrar el curso está en esta parte, mire lo que le estoy diciendo está en tal otra, porque yo tengo que ver de muy cerquita para poder identificar qué es lo que está pasando. Cundo necesito que me digan algo, necesito verlo, ahora en ese fue una dificultad para poder acceder a los foros”.*

Para Edler (2008) los procesos de inclusión constituyen un acto de segregación, ya que se establecen como procesos forzosos que intentan incluirlos en los procesos regulares, desconociendo de alguna u otra manera las deficiencias física o habilidades con las que cuentan los estudiantes.

Es importante entender y reconocer que las diferencias, deben tener una atención de acuerdo a sus necesidades y al parecer no solo en el hecho de involucrarlos bajo lo que regularmente se hace, pues es desde el respeto a la diversidad que se pueden garantizar la equiparación de oportunidades y con ello el promover un conjunto de productos, recursos humanos y técnicos, conocimientos especializados y ayudas pertinentes que garanticen no solo la inmersión a las entidades educativas sino la construcción de aprendizajes significativos.

Para Julián, el uso del español resultó ser un aspecto que limitó su participación en los procesos formativos. Si bien su dominio es el español, es completamente diferente al caso de Camila, su discapacidad requería una atención particular en términos de adecuar sus equipos de uso frecuente a posibilidades que le permitieran manejar con mayor facilidad los contenidos y recursos digitales.

Esta situación trasciende el uso de lectores de pantalla. Para estudiantes con discapacidad visual, resulta ser fundamental el manejo de textos que cuenten con procesos de escritura pensados en las formas en que cada uno de ellos maneja el lenguaje. Es posible que el uso de lectores o de tableros Braille pueda estar acompañado de fortalecimientos de procesos de lectura, escritura y producción de textos.

En consecuencia, el caso de Julián nos permite ver que los apoyos tecnológicos resultan ser limitados si no se acompañan de un conocimiento detallado de las condiciones y requerimientos que tienen los estudiantes con discapacidad. Así mismo, el hecho de que los estudiantes con discapacidad participen en procesos formativos con estudiantes que no reportan discapacidad, requiere mediaciones pedagógicas y didácticas para lograr procesos comunicativos comunes que faciliten sus interacciones en el desarrollo de las actividades.

No obstante, para el caso de los estudiantes sordos, aunque la participación de intérpretes sigue siendo clave en la formación académica no es el único factor a tener en cuenta, en atención a los postulados del decreto 1421 de 2017 la universidad puede avanzar en la formación bilingüe donde exista el fortalecimiento del español escrito y la lengua de señas tanto para estudiantes como para docentes.

5.2 “Por razones de accesibilidad a nuestros estudiantes...”, situaciones relativas a la atención

La igualdad de oportunidades y la accesibilidad, así como la participación e inclusión plenas y efectivas de la sociedad para la atención de la diversidad, son principios de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Representan aspectos que forman parte de las propuestas curriculares diseñadas en instituciones que atienden a esta población; y aunque aparecen como normativas en varios procesos de formación (Silva, Llaña, Maldonado y Baeza 2018), las personas comprometidas con la educación inclusiva aún las identifican como una utopía al momento de lograr participación en el ejercicio de sus derechos (García, 2012).

La atención a las personas con discapacidad, por lo menos en materia educativa ha traído consigo una tendencia por exceder los recursos, apoyos y mediaciones docentes para establecer relaciones que promuevan sus procesos de aprendizaje (Durán y Climent, 2017). No obstante, pese a la oferta creciente de recursos y apoyos, aún hay necesidades amplias en los equipos docentes de contar con planes de cualificación o formación que les permitan reconocer estrategias de trabajo a fin de plantear acciones que integren actitudes favorables para el desarrollo de procesos educativos de los estudiantes con discapacidad (Pais, & Salgado, 2020). De acuerdo con Guerra (2018) la atención educativa para personas con discapacidad tiene pertinencia social, política y cultural que lleva a reflexiones de distintas disciplinas que, aunque tengan caminos divergentes, siempre apuntan a brindar respuestas a sus necesidades.

En consecuencia, para avanzar en la comprensión de las dinámicas educativas que se generan en aulas donde participan estudiantes con discapacidad, es necesario entender el rol docente (Rivero, 2017; Solórzano y Briones, 2020). Los maestros suelen enfrentar estos procesos de formación solos; aunque en algunos casos excepcionales cuentan con profesionales de apoyo que los acompañan para flexibilizar las acciones curriculares (Cornejo, 2017). Situación que marca la importancia de los procesos de cualificación docente en materia de conocimiento de la discapacidad, si se quiere avanzar en el

aseguramiento del derecho de participación educativa que tienen las personas con discapacidad.

Desde el escenario internacional, la UNESCO (2016) apuesta por lograr que los profesionales que se dedican al estudio de la atención a la diversidad aporten al conocimiento y diseño de recursos para el apoyo de la inclusión (Madrid, García & Campo, 2020). De ahí que, constantemente se formulen políticas educativas que buscan posibilitar la participación sin barreras que lo impidan (Booth & Ainscow, 2011).

En Colombia la atención educativa para personas con discapacidad fue incluida en el Decreto 2082 de 1996, luego se formularon algunas leyes que ampararon su derecho de acceder a la educación. Algunas de ellas fueron la Ley 1145 de 2007, donde aún se respondía al paradigma de necesidades educativas especiales; la Ley 1618 de 2013 sobre los derechos de las personas con discapacidad; y el Decreto 1421 de 2017 que hizo un acercamiento a la atención educativa desde la educación inclusiva, para atender la población con discapacidad.

El panorama normativo ha dado lugar a propuestas investigativas que resaltan cuando menos, dos elementos centrales. Por una parte, la necesidad de incorporar el sentir y opinión de todas las personas que se encuentran en las instituciones si se quiere conocer de cerca el actuar educativo en materia de discapacidad (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017); y por otra, la importancia de reflexionar en torno al acompañamiento de los docentes, toda vez que muestren interés por desarrollar procesos de aprendizaje en igualdad de condiciones (Lastre, Anaya y Martínez, 2019).

Iniciativas como las mencionadas, también involucran a los sistemas educativos que incluyen el uso intensivo de tecnologías (Cabero, 2016; Avello, 2020; Lambert, 2020; Gibbs, et, al., 2021), que ofrecen a los estudiantes con discapacidad procesos de formación que aseguran mayores posibilidades de participación e interacción.

Al parecer, estos sistemas educativos han encontrado en la accesibilidad una razón para dinamizar el diseño curricular en atención a realizar ajustes a tiempo o antes de iniciar un curso (López, 2008), para ofrecer las condiciones que requieren los estudiantes para

llevar a cabo las actividades que se les asignan en los programas que desarrollan. No obstante, aún existen aspectos por reconocer en términos de los requerimientos educativos para la participación de personas con discapacidad. Por ejemplo, la adecuación de los contenidos, el reconocimiento de la diversidad y de la formación de los docentes en la atención a la discapacidad, la formación en lengua, manejo de dispositivos, las adecuaciones de espacios y recursos, la participación de personal de apoyo, o los alcances que pueden tener las formas de acompañamiento educativo (Berkeley & Ludlow, 2017; Moriña & Perera, 2020; Giaconi, Rodrigues & Taddei, 2021).

Aspectos como estos pueden ofrecer miradas amplias, sistemáticas y equitativas de lo que significa atender a poblaciones con discapacidad en ambientes educativos (Sandoval, 2019). Por ejemplo, en el caso del uso de plataformas, muchas de las discusiones coinciden en lograr el cumplimiento de las pautas de accesibilidad al contenido desde los principios propuestos por la *World Wide Web Consortium* (W3C) (Balsells, 2017), entre ellos esta: (1) que sean perceptibles, en tanto los usuarios puedan entender la información, con textos alternativos o multiformato; (2) que sean operables, proporcionando diferentes formas de navegar y ubicar contenidos; (3) que sean comprensibles, y permitan que la información, la operación o interacción con los contenidos se facilite; y (4) que sean robustas, con contenidos que puedan interpretar lectores de pantalla o adaptarse a las condiciones que requieran las personas con discapacidad.

No obstante, aunque los espacios virtuales de interacción en las plataformas educativas sean objeto de estudio y que se busque, por lo menos en teoría, su accesibilidad para los estudiantes (Mendieta, 2020); las propuestas curriculares de los cursos y las prácticas educativas, que representan espacios de interacción y construcción entre estudiantes, contenidos y docentes siguen proponiendo retos de participación, análisis e investigación (Moya, 2019).

Sin embargo, en materia de investigación también ha sido importante conocer la atención preferencial en los procesos escolares como aquella prioridad que atiende a todos por igual (Contento, et. Al., 2018) aunque siempre se resaltan grupos de interés, como es el caso de la discapacidad; desde Jomtien 1990 se sugirió hacer modificaciones en los

sistemas educativos que promoviera la igualdad de oportunidades y homogeneidad, espacio que no ha tenido lugar en la educación, toda vez que aún se requiere diferenciar la prioridad en la atención en función de las necesidades de la discapacidad que generen luego aprendizajes significativos individualizados (Peña, et al., 2018), por tanto la atención preferencial sigue estando sujeta a unos pocos y no a un verdadero proceso de inclusión.

En los análisis que presentamos a continuación, queremos ofrecer un panorama de algunas situaciones relacionadas con la atención que se brinda a los estudiantes con discapacidad, Para ello, nos centramos en analizar las participaciones de estudiantes y sus docentes en foros de discusión de la Cátedra Unadista, donde las interacciones ocurren para cumplir con las orientaciones que se encuentran en la guía de actividades que se encuentra para cada reto en este escenario de formación

Para el caso de este capítulo, nos centraremos en el reto 1 donde los estudiantes debían resolver las siguientes tareas:

1. Leer un Objeto Virtual de Información (OVI)
2. Realizar la presentación en el foro con los siguientes datos: *“Nombre completo, lugar donde vives, centro en el que te matriculaste, número de grupo en la Cátedra Unadista y a qué te dedicas”*
3. Hacer una planeación semanal de sus actividades académicas
4. Responder un test llamado “Inventario de Felder”
5. Realizar un Listado de hábitos de estudio

Para esto tenían 14 días donde debían interactuar en el foro con sus compañeros y docente a fin de construir un documento final que tuviera las actividades que señalaba la guía.

Brindar atención preferencial...diferencial

Al inicio del periodo académico Jenny, la docente del grupo donde estaba Camila una estudiante con discapacidad auditiva, abrió el foro de discusión con las indicaciones de lo que se debía desarrollar y ofreció algunas reflexiones con relación a los hábitos de estudio. Su participación se registró en el siguiente mensaje:

“Apreciados Estudiantes Unadistas

Reciban una fraternal bienvenida a la Universidad, a la Consejería Académica y especialmente a la Cátedra Unadista.

Este es el foro para desarrollar el primer reto, deberán estar muy pendiente del inicio de actividades, porque de esto depende tener claridades y encontrar la dinámica que proponen cada uno de los cursos.

Sin duda alguna, los hábitos de estudio son el eje primordial para estudiar en nuestra modalidad a distancia, si apenas están emprendiendo o si aún deben fortalecer algunos aspectos para obtener éxito en el aprendizaje, es el momento correcto para establecer sus propias normas y lograr concentración, disciplina y sobre todo autonomía en el estudio.

En este espacio se encontrarán los cinco integrantes del grupo, será necesario que hagan su presentación y participación. Para desarrollar este reto, deberán leer con atención la guía de actividades y rúbrica de evaluación que se encuentra en este mismo entorno.

Finalmente, quiero comentarles que este curso será acompañado por un consejero académico que a su vez tiene el rol de tutor, lo podrán identificar en el enlace de participantes.

En las próximas horas estará en este espacio haciendo su presentación y compartiendo los datos de contacto para resolver las inquietudes que se puedan presentar en el desarrollo del curso

Accesibilidad: Por ajustes razonables a nuestros estudiantes Sordos compartimos este mensaje en Lengua de Señas Colombiana en el siguiente enlace”

Si bien, el mensaje da un saludo general a los estudiantes, menciona la intención del foro y tal vez de la actividad, se hace alusión al rol de Consejero Académico como quien ofrecerá el acompañamiento en la Cátedra. Sin embargo, el mensaje de la maestra parece contener un texto estandarizado para todo el curso, pues en el penúltimo párrafo hay una frase que da a entender que quedará pendiente la participación del consejero: “*En las próximas horas estará en este espacio haciendo su presentación y compartiendo los datos de contacto para resolver las inquietudes que se puedan presentar en el desarrollo del curso*”. No obstante, en la firma se encuentran los datos de contacto de la maestra Jenny.

En las últimas líneas del texto el mensaje se refiere particularmente al grupo de estudiantes Sordos, a quienes se ofrece el mismo mensaje en Lengua de Señas. Sin embargo, hubo aspectos adicionales que resaltar.

Jenny. 07-02. 14:44

33. Accesibilidad:

34. Por ajustes razonables a nuestros estudiantes Sordos

35. compartimos este mensaje en Lengua de Señas Colombiana

36. en el siguiente enlace.

En este mensaje la maestra no señaló ningún destinatario especial. Sin embargo, en el contenido puede verse que se dirigió a todos los integrantes del grupo (línea 34) para explicar la razón por la cual estaba incluyendo la interpretación en lengua de señas colombiana. Aunque es evidente el reconocimiento de la maestra frente a la necesidad de incluir la lengua de señas para apoyar a las personas sordas, también se ve que ella supone que sus estudiantes sordos saben usar dicha lengua. Es posible que haya estudiantes con discapacidad auditiva que no manejan la lengua de señas o no la requieren, situación que la maestra omitió al dar por sentado que se debía incluir.

Llama la atención que la interpretación en lengua de señas estaba en un enlace a YouTube. Esto también da cuenta de un supuesto en términos del uso de recursos digitales; es posible que algunos de sus estudiantes pudieran no conocer la forma de acceder a ese tipo de enlaces, situación que también se dio por entendida.

Puede pensarse que ofrecer la lengua de señas en un grupo donde hay una estudiante sorda representa empatía. Sin embargo, también resalta que se está desarrollando un proceso de formación superior donde bien podría preguntarse a los estudiantes sordos si requieren o no el apoyo en lengua de señas, para avanzarse en el manejo del español en contextos disciplinares y de formación profesional.

Con el uso de la lengua de señas puede buscarse la participación de los estudiantes con discapacidad auditiva, pero también puede generarse una dificultad en los estudiantes que no manejan dicha lengua para interactuar con su compañera sorda. De ahí que sea posible considerar que algunas estrategias que se mueven en la línea de lo inclusivo pueden marcar también acciones excluyentes para otras personas. Este es un aspecto central por discutir, los alcances y limitaciones que pueden tener las acciones educativas en materia de inclusión.

Justamente esta idea establecida que vincula siempre a la persona sorda con el uso de la Lengua de Señas puede terminar configurándose como un asunto selectivo, toda vez que esta lengua no es de uso generalizado en la comunidad educativa y podría llegar a generar dificultades de interacción, cuando los compañeros que no participan en la Lengua viso

gestual requieran dialogar. Así, aunque el gesto de la maestra sea ofrecer una alternativa a la estudiante sorda, finalmente la interacción con sus compañeros la estaría obligando a manejar el español.

Luego del mensaje de la maestra, pasaron 10 días para que Camila hiciera su primera participación.

Camila. 10-02. 14:44

- 71. Buenas tardes
- 72. Suli dallanna estupiñan saavedra
- 73. soy una persona sorda
- 74. Tutora de curso catedra unadista
- 75. Consejera académica
- 76. Skype: sulidallanna@hotmail.com
- 77. Celular: 3108131768
- 78. Por favor yo necesito
- 79. una interprete
- 80. Gracias por esperando!

Camila inició su mensaje con un saludo (línea 71) y mencionó su nombre (línea 72), ambas acciones respondieron a lo solicitado en la guía de actividades. Adicionalmente, indicó su discapacidad (línea 73) y sobre esta situación se dirigió específicamente a su maestra (línea 74 y 75) para dejar sus datos de contacto (líneas 76 y 77) y solicitar un intérprete por su discapacidad (líneas 78 y 79); luego terminó su participación (línea 80).

El mensaje de Camila da cuenta de la estructura que puede manejar una persona Sorda en español, de ahí la necesidad de reconocer el Bilingüismo de la persona Sorda que para todos los casos es diferente, toda vez que, el desarrollo de la lengua escrita difiere entre los Sordos de acuerdo con su proceso, (Rodas y Castaño, 2020). En una lectura inicial, podría pensarse que se trata de un mensaje mal escrito con dificultades en la organización del texto y un uso inadecuado de la estructura gramatical. No obstante, estas situaciones, aparentemente incorrectas, configuran el uso del español que podría entenderse como convencional en una persona con discapacidad auditiva. Si bien podría pensarse que el uso de un teclado podría facilitar la escritura, en Colombia aún no existen sistemas que representen la Lengua de Señas, es decir que partan de las señas para llevarlas a un español gramaticalmente correcto, que sea cercano a lo que dice la persona Sorda (Peluso, 2018).

La maestra respondió rápidamente a la solicitud de Camila con la siguiente intervención:

Jenny. 11-02. 11:38

- 84. apreciada Camila
- 85. Bienvenida al curso de Cátedra unadista
- 86. y al foro de la actividad,
- 87. me alegra que estés conmigo,
- 88. nosotras nos conocimos
- 89. el día de la inducción en el Mutis,
- 90. estaré pendiente
- 91. de todas tus inquietudes.
- 92. Te cuento
- 93. que tenemos
- 94. ya un tutor interprete de tiempo completo
- 95. en la jornada de la tarde
- 96. para que acordemos un encuentro
- 97. y así poderte orientar
- 98. en todo lo que necesites.

Al parecer la maestra y Camila habían tenido un encuentro inicial (línea 88) que la maestra recordó, y lo usó quizá como una estrategia para establecer cierta cercanía con la estudiante (líneas 90 y 91). En ese sentido, la maestra retomó el mensaje de Camila (línea 92) y le ofreció la respuesta a su solicitud de intérprete (líneas 92 a 95).

Aunque el mensaje dio respuesta a la estudiante, llama la atención que no hay un tipo de mensaje similar para otros estudiantes. Si bien no hay más compañeros con discapacidad en el grupo, este tipo de atención preferencial para una situación puntual solo ocurrió en el caso de Camila.

El mismo día, pero horas más tarde, la docente le envió a Camila la interpretación del Objeto Virtual de Información que debía leerse y comprenderse para cumplir con la primera actividad.

Jenny. 12-02. 17:11

- 103. Cordial saludo apreciada Camila
- 104. Estos son los enlaces
- 105. a los videos correspondiente a l RETO 1.

- 106. CATEDRA UNADISTA - RETO 1:
- 107. CATEDRA UNADISTA - RETO 1 (tip 1):
- 108. CATEDRA UNADISTA - RETO 1 (tip 2):
- 109. CATEDRA UNADISTA - RETO 1 (tip 3):
- 110. CATEDRA UNADISTA - RETO 1 (tip 4):
- 111. CATEDRA UNADISTA - RETO 1 (tip 5):
- 112. CATEDRA UNADISTA - RETO 1 (tip 6):
- 113. CATEDRA UNADISTA - RETO 1 (tip 7):
- 114. CATEDRA UNADISTA - RETO 1 (tip 8):
- 115. Inventario de Felder (Modelo de Felder y Silverman):
- 116. Quedo atenta.
- 117. Cordialmente
- 118. Jenny Montoya Ríos
- 119. Consejera académica y tutora del curso de Cátedra unadista

Del mensaje de la maestra, llama la atención el detalle sobre cada contenido del Objeto Virtual de Información. Además de su disposición para atender dudas adicionales (línea 116), lo cual no fue un elemento general en mensajes a otros estudiantes.

En seguida de la intervención de la maestra, participaron otros jóvenes del grupo. Sin embargo, la respuesta de la maestra fue sólo para uno de ellos.

Jenny. 11-02. 11:38

- 120. hola mi nombre es
- 121. Jhon Carlos Polo Perez
- 122. soy de soledad atlantico
- 123. me matricule
- 124. en la sede de puerto colombia
- 125. en la escuela de ciencias sociales artes y humanidades ECSAH
- 126. en el programa de psicologia
- 127. soy del grupo 8198
- 128. soy estudiante

La maestra respondió a Jhon con el siguiente mensaje,

Jenny. 12-02. 17:11

- 148. Cordial saludo
- 149. apreciado Jhon
- 150. Bienvenido al foro de Cátedra unadista,
- 151. gracias por tu presentación,

- 152. es interesante
- 153. ver que tengo estudiantes de diferentes partes del país
- 154. y de diferentes disciplinas,
- 155. así podrán apoyarse desde sus fortalezas.

Aunque el mensaje de la maestra tuvo una estructura similar al que le envió a Camila, es decir, un saludo; bienvenida y agradecimiento por su participación, puede verse que no hubo una cercanía desde el uso del lenguaje, aunque no fuera necesario pensarse en la Lengua de Señas propiamente, es diciente la cercanía que genera al referirse a una o a otra estudiante.

Es posible que Camila hubiera recibido una atención particular por su discapacidad. Sin embargo, esto permite cuestionar lo propuesto por políticas internacionales en educación como EPT que mencionan la igualdad en el acceso y la participación. Juárez y Comboni citados por Peña, et al., (2018) confirman que aún persisten prácticas sociales dominantes que implican exclusión que para el caso de la educación requiere de ajustes curriculares que se convierten en desafíos para los maestros.

Luego de las intervenciones de los compañeros, Camila participó nuevamente con un mensaje, muy parecido al primero, quizá para completar las respuestas a las preguntas que debía resolver en la actividad.

Camila. 12-02. 14:23

- 179. MI nombre es suli dallanna estupiñan Saavedra
- 180. soy ciuda de la bogota soy estudiante
- 181. Tecnologia en gestion de empesas asociativas y oragnizaciones comunitarias
- 182. sede de José Acevedo y Gómez de la universidad Nacional Abierta y a Distancia
- 183. Grupos_80017F_761 Cátedra Unadista
- 184. Mi trabajo que auxiliar de oficina

Camila presentó nuevamente su nombre (línea 179), la ciudad de origen (línea 180), el programa al cual estaba inscrita (línea 181), el centro de la universidad en el cual se encuentra matriculada (línea 182), el grupo de trabajo (línea 183) y su ocupación actual

(línea 184). A juzgar por el contenido de su mensaje, se trata de la actividad en la que se debía resolver unas preguntas según lo indicaba la guía de actividades. La maestra, aunque no realiza más participaciones, otros estudiantes hicieron su intervención durante los últimos días de la actividad. Angélica intervino y luego de responder las preguntas dejó el siguiente mensaje

Angelica. 13-02. 17:10

- 192. Buenas tardes,
- 193. había tenido una duda con respecto al cuadro,
- 194. pero me he guiado un poco con el suyo,
- 195. muchas gracias.
- 196. ¡Un abrazo, qué sigas mejor y mejor!

La estudiante manifestó tener dudas con respecto a la actividad (193), es posible que la guía de actividades no de la claridad suficiente o que en el mensaje de apertura no hubieran estado las indicaciones de la actividad en un lenguaje claro y sencillo. Sin embargo, resulta llamativo que ante las inquietudes hubiera optado por buscar respuestas en uno de los trabajos de sus compañeros y no en la voz de la maestra.

En las interacciones del foro la docente se mostró dispuesta a responder inquietudes. Sin embargo, la mayoría de sus respuestas estuvieron dedicadas a Camila o a temas de funcionamiento de los equipos. El aspecto de contenidos no tuvo mayor movimiento de parte suya.

También hay que señalar que, así como a Camila se le ofreció un apoyo para ayudar en la comprensión de las actividades, a los estudiantes oyentes también se hubiera podido ofrecer algún tipo de soporte adicional, por ejemplo, en formato de audio. Un aspecto clave para lograr la participación de todos. Sin embargo, es llamativo que la Maestra no hubiera ingresado a ofrecer alguna orientación adicional a la estudiante.

Se esperaría que los procesos de inclusión en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje tuvieran mayor fluidez, de acuerdo con el tipo de consignas que promueven donde señalan mayor participación y posibilidades de inclusión educativa (Valencia y Muñoz, 2019). Pero

lo que se ve en este caso, es que la interacción entre estudiantes, independientemente de la discapacidad, no sucede de manera explícita. Ellos prefieren acudir a los textos escritos de sus compañeros para encontrar respuestas a las dudas u orientaciones sobre la manera de resolver las tareas.

Es posible que una de las razones para acudir a los documentos en lugar de las interacciones personales, tenga que ver con el manejo de la atención. Si bien los estudiantes saben que la maestra puede intervenir para resolver inquietudes, ha sido reiterado que sus aportes se han enmarcado en atender las solicitudes de Camila y facilitar su acceso a los contenidos mediante lengua de señas. Sin embargo, la respuesta a inquietudes disciplinarias o el ofrecimiento de aclaraciones sobre temas relacionados con el abordaje de las actividades no han sido frecuentes aun en el caso de la estudiante con discapacidad.

Bajo este panorama, valdría preguntar ¿qué se espera del docente en la dinamización de los foros en los ambientes virtuales? Seguramente una de las acciones que se pretende tenga que ver con la construcción de canales de comunicación comunes, pero adicionalmente se espera que la maestra tenga la posibilidad de trabajar con todos en términos del desarrollo de las actividades; situación que se dificulta si se piensa en tareas donde se requiera trabajo colectivo si no hay una vía de interacción común para todos (Velasco, et al., 2017). Situaciones como estas donde la lengua tiene un papel central en el trabajo de los estudiantes y que fueron descritas en el capítulo anterior denominado “Por favor comuníquense entre ustedes”, situaciones relativas al manejo de contenidos.

Finalmente, Camila envió un tercer mensaje con un contenido similar al anterior, respondiendo a las preguntas que ya había abordado antes.

Camila. 13-02. 00:29

- 195. Buenas noches
- 196. Tutora y compañeros.
- 197. Nombre Suli Dallanna Estupiñan Saavedra
- 198. Lugar donde vivo: Cúcuta
- 199. CEAD: Bogotá
- 200. Número de Grupo: 80017_8198
- 201. Actualmente me dedico a estudiar, trabajo.

- 202. Programa: Tecnología en gestión de empresas asociativas y organizaciones comunitarias
- 203. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
- 204. José Acevedo y Gómez

Estas situaciones generaron la necesidad de hablar con Camila para indagar con más detalle lo que significaron sus primeros días en la Modalidad a Distancia. Ella manifestó: *“yo esperaba tener clases con los profesores como en la educación normal”*. Y al preguntar por su proceso de inducción señaló: *“no tuve asesoría clara porque en ese momento no había un intérprete en la Universidad. Sin embargo, cuando se le preguntó por su manera de resolver esta situación de la falta de intérprete comentó: “le pedí ayuda a mi mamá, ella no sabe bien lengua de señas, pero me dijo los documentos que se requerían para la matrícula y la fecha de inicio de las clases (SeIm17.03)”*

Este mensaje se diferencia del anterior en que adiciona algunos contenidos. Al parecer, Camila pretendió integrar más información en su mensaje, quizá tomando como referente otros aportes de los compañeros. Ella adicionó información (líneas 200 a 206) con las respuestas pendientes o que sus compañeros habían incluido y que ella no tenía en el mensaje que había remitido el día anterior.

En este caso, puede verse una diferencia entre Camila y sus compañeros en términos de la atención. La maestra dedicó buena parte de sus intervenciones a ofrecer soportes en lengua de señas para Camila, se mostró atenta a sus inquietudes y procuró responder con prontitud a los mensajes. En cambio, para los demás compañeros las acciones no fueron las mismas.

Estas situaciones generaron la necesidad de hablar con Camila para indagar con más detalle lo que significaron sus primeros días en la Modalidad a Distancia. Ella esperaba *tener clases o encuentros con sus docentes como la educación tradicional*, y manifestó también que *no contó con asesoría clara porque en ese momento no había un intérprete en la Universidad*. Ante esto, acudió a su mamá que, aunque *no tiene total dominio de la Lengua de Señas le dio solo una explicación corta de los documentos que se requerían para la matrícula y la fecha de inicio de las clases (SeIm17.03)*

Lo anterior, da cuenta que la atención a la estudiante tuvo dos momentos marcados. En principio marcada por dificultades al no contar con intérpretes como mediadores de comunicación para resolver aspectos claves del proceso inicial en la universidad; y en un segundo momento, una atención preferencial que se limitó a resolver temas propios de la lengua, más allá de ofrecer alternativas y acompañamientos en términos del contenido y desarrollo de las actividades.

En estas condiciones se entiende que Camila hubiera ingresado de manera tardía a los foros de trabajo. Su ingreso a la Universidad desde el desconocimiento de la modalidad no contó con un acompañamiento pertinente lo que supuso asumir un proceso de matrícula sin orientaciones en su propia Lengua frente a procedimientos nuevos y desconocidos para ella.

Camila también indicó que *en la segunda semana de actividades tuvo contacto con una amiga Sorda, también estudiante de la UNAD, quien le presentó el intérprete que la estaba acompañando (SeIm21.41)*. Solo entonces pudo contar con una inducción pertinente frente al manejo de la plataforma. Este tiempo coincide con su primer ingreso a desarrollar las actividades de curso.

Estas acciones de Camila frente a buscar apoyo en otras personas cercanas o ajenas a las instituciones, tiene su origen en las trayectorias que ella ha vivido como estudiante. En su caso, el apoyo durante el tiempo escolar he venido de una de sus hermanas con quien compartió algunos grados de formación. Por esta razón, es enfática al señalar que *el hecho de no haber tenido un acompañamiento de parte de una persona cualificada no fue impedimento para compartir en el aula con otros Sordos y otros Oyentes*.

Las expresiones de Camila llaman la atención sobre la necesidad de volver la mirada a las implicaciones de los discursos que centran la mirada desde las necesidades educativas especiales con procesos de formación asistencialistas que no orientan al estudiante desde el aprendizaje, sino que se conforma el sistema educativo con su presencia en el aula (Cortés, 2017).

Al respecto, Ramos (2013) citado por Cortés (2017) afirma que:

“...a pesar de los avances de los Proyectos de Integración Escolar, relacionados a diagnósticos, coordinación y gestión de recursos, desde el año 2005 en adelante se generó un estancamiento en el camino hacia la inclusión” (p. 7)

Es posible que estos estancamientos aun estén vigentes en muchos sistemas educativos aun cuando no se tenga conciencia de ellos. Camila no contó con un acompañamiento pertinente en su proceso de ingreso a la Universidad. Aunque su maestra manifestó haberla visto durante la inducción, ella tuvo que acudir al apoyo de una compañera y su intérprete hasta que, dos semanas después se le ofreció acompañamiento de un intérprete; además, los estudiantes de su grupo de trabajo no conocían la lengua de señas, lo cual pudo generar también dificultades para la interacción con los compañeros, toda vez que su español escrito podía ser difícil de comprender para los demás.

Si bien la maestra dedicó momentos de atención especial para Camila, quizá con la idea de promover un proceso inclusivo en el aula; también pudo ahondar una diferencia entre los estudiantes al promover atenciones especiales frecuentes para ella, sumado a que los momentos de atención tuvieron menor dedicación a aspectos relacionados con el desarrollo de las actividades. Sin embargo, aunque pudiera pensarse que esta situación es excepcional, en el siguiente apartado presentaremos el caso de un estudiante con discapacidad visual en el mismo curso, donde ocurrieron situaciones similares.

La discapacidad visual que no se ve

Como ya se mencionó, Julián es un estudiante que tiene una discapacidad visual. Si bien no se trata de ceguera total, si tiene una disminución importante en su campo y enfoque visual que hace que deba acercarse demasiado a los textos escritos para identificar su contenido.

En su trabajo en el reto 3, la maestra Ana, abrió el foro con el mismo mensaje que empleó Jenny, la maestra de Camila, quizá las maestras emplearon mensajes idénticos para acciones que no requerían de especificidad, también pensando en el volumen de estudiantes que maneja el curso.

Al igual que en el grupo de Camila, en la actividad de solicitaba a los estudiantes presentar los datos de contacto y responder algunas preguntas. El tiempo definido para el cierre de la actividad fueron 14 días, iniciando el 1 de febrero. A continuación, se presenta lo que ocurrió en el primer mensaje del foro, luego del que usaron las maestras como inicio.

Ana. 07-02. 16:46

31. Con este primer reto (imagen de la maestra con un mensaje de saludo)
32. damos comienzo al curso Cátedra Unadista,
33. con el cual podrás organizar los tiempos de estudio
34. y tener una ruta clara de navegación dentro del curso
35. para que entregues con éxito tus actividades.
36. Para este curso en especial seré tu consejero/tutor,
37. te acompañaré durante estas semanas
38. en la adaptación a la modalidad,
39. estaré muy dispuesto
40. a colaborar y apoyarte.

Junto a la primera frase (línea 31) se encuentra imagen que no está descrita, pero que para efectos de nuestro análisis describimos, es la fotografía de la maestra junto con el siguiente mensaje:

“Mi nombre es Ana, estoy ubicada en la Sede Nacional José Celestino Mutis, lo que más me gusta de mi profesión es analizar y entender las interacciones sociales, y esta medida formar criterios para aportar a la construcción de comunidad, mi proyecto a corto plazo es continuar mi formación profesional con énfasis en educación, en tanto, esto aportará a su vez a mi fortalecimiento personal, en mi tiempo libre me gusta ver películas, asistir a teatro , conciertos, bailar y compartir con mis amigos, además de estar en mi casa disfrutar de mi espacio y de mis gatos, te dejo mis datos para que te pongas en contacto.”

Con el mensaje inicial, se asegura a los estudiantes que podrán organizar sus tiempos (línea 33) y tener una ruta clara para poder navegar por el aula (línea 34) luego, Ana se

presenta como tutora y consejera y habla de su disposición para apoyar el proceso (línea 35 y 36).

Sin embargo, hasta el momento no hubo alguna alusión específica para el trabajo con estudiantes con discapacidad. Pese a la mención del mensaje de apertura en el foro de manejar lengua de señas para la accesibilidad, esta participación de Ana no tuvo interpretación en dicha lengua.

No obstante, el caso específico de Julián hubiera podido requerir algún apoyo en especial como la presentación de una descripción de la imagen en el mensaje, con texto alternativo para que pudiera manejarse con lectores de pantalla. En la transformación de la educación y en especial de la Educación a Distancia se han adaptado e incluido diversos desarrollos tecnológicos, muchos de ellos orientados a considerar grupos sociales con dificultades para el acceso a la educación, en especial para las personas con discapacidad (DeLugo, Narváez y Rivero, 2017). Pese a estos desarrollos tecnológicos, aún existen interacciones humanas que son necesarias para promover la participación de los estudiantes.

En el caso de Julián, a juzgar por el mensaje de la maestra pareciera que Ana desconocía por completo su situación. Es posible que los mecanismos de alerta para docentes frente a la participación de estudiantes con discapacidad en los grupos, aun tuviera elementos que repensar para afinar las formas de atención y participación. Este tipo de acciones que aún están por desarrollarse o que pueden presentar fallas en su implementación representan lo que López y Cardozo (2018) han llamado barreras ocultas que, pese a no ser evidentes perturban la permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad tal como lo menciona el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2009).

Sin embargo, el desarrollo del curso continuó y Julián envió el único mensaje con que se hizo presente en el foro en los 14 días de la actividad.

Julián. 10-02. 14:56

55. cordial saludo tutora y compañeros.

- 56. Mi nombre es Julián,
- 57. vivo en Bogotá
- 58. y estoy matriculado en el centro Jose Acevedo y Gomez,
- 59. mi numero en el grupo es 9397,
- 60. trabajo independiente,
- 61. estoy inscrito en el programa de lic en matematicas
- 62. de la escuela de ciencias de la educacion ECEDU.
- 63. Mi numero de cel es
- 64. y mi correo es;@gmail.com
- 65. Gracias por su atención
- 66. Quedo atento a sus comentarios

En su mensaje se identifica un buen manejo del español, claridad en sus ideas y un cumplimiento completo de lo solicitado frente a presentarse en el foro con sus demás compañeros. Sin embargo, llama la atención que no hay evidencias escritas de una discapacidad, aun cuando esta era notoria al ver a Julián trabajando en sus actividades.

Este puede ser un aspecto para considerar en indagaciones futuras respecto de la educación en ambientes digitales. Es posible que esta maestra no hubiera sabido nunca de los requerimientos de Julián si no hubiera tenido la oportunidad de verlo. Situación que reivindica la necesidad de tener espacios de encuentro con los estudiantes.

Dado que Julián estaba permanentemente en la universidad, fue viable concertar un espacio de entrevista que nos pudiera dar mayores claridades frente a su proceso, toda vez que no hizo explícita su discapacidad en su participación en el foro, como tal vez si lo hizo Camila.

Julián indicó que su proceso en la UNAD tuvo dos momentos. El primero tuvo que ver con la llegada al centro, la atención en este caso fue brindada de manera presencial por parte de dos docentes que al identificar el esfuerzo visual que tenía al estar sentado frente al computador ponían en evidencia su baja visión. Sin embargo, precisa que al llegar a la universidad *“las personas están dispuestas a colaborar, pero otras no tanto”* (Le1m16.20)

El segundo momento, tuvo que ver con el contacto con los docentes que lo acompañaban en el campus virtual en los cursos que tenía matriculados, en lo que el manifiesta que *“Cuando vino lo de la pandemia y tuvimos que empezar a trabajar desde casa, lo que yo pensé pues era que debía cancelar el semestre porque no contaba con la herramienta y no tenía tampoco el conocimiento para manejar ese tema, por el problema de los ojos... no soy de celular ni de cuentas de WhatsApp, ni de Facebook, porque la pantalla me fatiga bastante” (Le1m 18.22)*

Aunque en nuestra investigación, conocimos que la Universidad solicita al estudiante una prueba de caracterización en la que se espera que el estudiante reporte su discapacidad, que, para el caso de Julián, aunque se hizo trascendió a sus docentes y por tanto el reconocimiento de su discapacidad no se hizo.

A propósito de la caracterización, estrategias como éstas recaen en un concepto que se ha cuestionado a lo largo de los últimos años: *rotular la discapacidad* a partir de sus características (Quintero y Osorio, 2018) suponiendo que, se conocen las situaciones de aprendizaje, de atención, de accesibilidad para que todas las personas puedan desarrollarse libremente y “no intervenir para suplir una falta, sino para brindar desde el entorno, la ayuda que necesitan para vivir” (Rojas, 2008)

Luego de tener que estar en casa, Julián manifiesta que: *“lo primero que hice fue enviar un correo a los profesores, ellos se comunicaron conmigo, para hacerme una invitación, Cierto? Cuando se presenta la situación, empezamos a interactuar, obviamente que el acompañamiento que ellos me hacen, por ejemplo, el caso del profesor de matemáticas y la profesora de Cátedra Unadista fue bastante intenso, en la medida en que me orientaron de forma muy cercana, me dan la posibilidad de hacer, por ejemplo, presentar el reto 1 el profesor sabía de la situación, me llamo y no lo hizo solo virtual si no se comunicó conmigo a través del celular y me pregunto qué dificultades había tenido, otros simplemente pues se limitaron a esperar a ver qué pasaba” (Le1m31.07)”*

Con lo anterior, identificamos que la formación docente en términos de atención a la discapacidad debe mediar el acompañamiento docente, sea cual sea la modalidad. Sin

embargo, para la educación a distancia o una modalidad virtual en donde la tecnología es un recurso que permite la interacción entre los actores académicos, deben fortalecerse los procesos de identificación del estudiante.

Este capítulo, nos mostró que hay algunas situaciones como la de Camila donde la discapacidad puede centrarse en una atención excesiva (Cante y Martínez, 2018) que prevalece sobre otros estudiantes, o como en el caso de Julián pasar desapercibida casi al punto de restarle importancia. Así mismo, nos deja entrever que esto puede ser el reflejo de una falta de formación docente en la que se cuente con el conocimiento necesario para su mediación y reconocimiento.

Estas situaciones pese a no ser atendidas en términos de causas y consecuencias porque no estaban contempladas de esta manera en los objetivos de investigación, nos abren interrogantes acerca de si es posible establecer patrones de comparación en términos de edad, discapacidad o género para construir conocimiento concluyente al respecto. En nuestra experiencia investigativa las comparaciones en este sentido resultarían complejas dada la cantidad de variables, factores y contextos a considerar en el establecimiento de puntos de contraste válidos que muestren similitudes o diferencia en ambos casos.

las razones por las cuales la atención puede tornarse excesiva o ausente. Sin embargo, para analizar con profundidad estos aspectos podrían realizarse estudios posteriores enfocados en comprender las relaciones entre la discapacidad visual o auditiva, relaciones de género o de edad asociadas a la discapacidad

En cualquier caso, la atención a la discapacidad es un aspecto que debe tratarse con detenimiento. Si bien es importante centrarse en las personas que pueden tener algún requerimiento en especial, también es clave comprender que, en las aulas, digitales o no, se encuentran grupos de estudiantes, de modo que cualquier hecho de atención puede tener repercusiones en todos los integrantes de un equipo.

En el caso de Camila, vimos cómo la atención de la maestra se volcó hacia ella, casi invisibilizando algunas participaciones y solicitudes de otros compañeros; al punto que el trabajo de la maestra en términos específicos del contenido fue bastante poco. Pareciera que

el manejo de la lengua de señas y la oferta de alternativas para el ir y venir de algunos mensajes fue el tema central en su participación. Aun con esta atención preferencial para Camila, pudimos identificar que en esta aula hubo algunas prácticas que hicieron que los demás compañeros resultaran desplazados de algunos momentos de interacción. De modo que un tema futuro de investigación, puede ser justamente esta delgada línea entre inclusión y exclusión en un ambiente educativo.

Conclusiones

El interés de esta investigación fue ofrecer un acercamiento a las situaciones que pueden vivirse en espacios educativos virtuales donde interactúan estudiantes con discapacidad. Acceder desde datos empíricos a sus formas de participación, interacción y solución de las tareas, para acercarnos a comprender la complejidad que revisten estos procesos de formación en el caso de personas con discapacidad, sus maestros y compañeros.

El curso virtual que analizamos permitió observar y documentar las expresiones de los estudiantes con discapacidad y las interacciones con sus compañeros y docentes, donde identificamos algunas situaciones que, en principio, representaron barreras de participación para ellos (López y Cardozo, 2018). Sin embargo, llama la atención que dichas situaciones aparecen en nuestros datos como estrategias de acompañamiento o atención que podrían estar encaminadas a favorecer a los estudiantes con discapacidad. En tal caso, esta investigación abrió un interrogante en torno a pensar hasta qué punto las acciones de atención y participación pueden llegar a suponer ventajas para algunos y desventajas para otros.

Estamos seguras que los análisis que hemos presentado, pueden representar puntos de partida para pensar propuestas de mejora en educación y convertirlas en fortalezas (Morales y Pereida, 2017). Nuestra apuesta principal, es por conseguir diálogos educativos que ofrezcan alternativas de participación y acceso (UNESCO, 2000).

En términos amplios, el nivel de detalle al que se llegó con los datos de las participaciones de estudiantes y maestros, permitió ver elementos que aún se requieren esfuerzos para promover vías y estrategias de trabajo en equipo bajo las condiciones de intermitencia que pueden presentar las participaciones de algunos estudiantes; que aún es necesario continuar trabajando en fortalecer los diseños y desarrollos de las plataformas (Ramos, 2006); y que aún hay muchos retos en materia de formación docente en identificar, proponer y desarrollar estrategias para trabajar bajo la idea de vincular las actividades con los requerimientos reales de los estudiantes con discapacidad.

En este sentido, identificamos la importancia de la flexibilidad curricular para realizar los ajustes razonables que se consideran pertinentes (García, 2018) para dar atención a los estudiantes con discapacidad. Más allá de pensar en acciones sobre los entornos digitales, los datos nos mostraron que la atención a la discapacidad trasciende el anuncio de estar atentos a los requerimientos, la oferta de otras lenguas, o la alternativa de presentar trabajos en otros formatos. Quizá se requieran investigaciones futuras, que permitan reconocer la particularidad de cada estudiante en el marco de su formación, para proponer acciones y escenarios de participación en igualdad de condiciones, a fin de construir acciones para preparar para la vida futura.

Así mismo, es necesario ampliar las discusiones sobre las alternativas reales que se pueden para ampliar las posibilidades de interacción entre estudiantes bajo la idea de superar las dificultades que pueda suponer el manejo de la lengua, en el caso de Camila, o el acceso a equipos que ofrezcan alternativas para superar dificultades físicas para el acceso a la información, en el caso de Julián; a fin de conseguir un manejo de contenidos y elaboración de actividades colaborativas (Mestre, Fonseca y Valdés, 2007) más fluidas y con mayores aportes en los procesos de formación.

Los datos mostraron que las maestras estuvieron comprometidas con prácticas que promueven la participación de sus estudiantes. Sin embargo, también pudimos identificar que la presentación de los contenidos y actividades de aprendizaje en el entorno virtual en distintos formatos no refleja necesariamente atención a las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad (García y González, 2021). En consecuencia, es necesario

pensar en procesos de cualificación en términos pedagógicos, didácticos y de atención a la diversidad, de modo que se puedan construir estrategias, instrumentos, medios y procesos de atención que posibiliten realmente la participación de todas y todos los estudiantes de un grupo.

A lo largo de la investigación pudimos encontrar que los estudiantes acuden a los trabajos entregados por los demás para orientar sus propias acciones; sin embargo, en muchas oportunidades estos mensajes no reciben retroalimentaciones de la maestra, lo cual supone mayores complejidades y dificultades para avanzar en las actividades que requieren trabajo en equipo (Canabal y Margalef, 2017). Este es un punto central para análisis posteriores: pensar en las asignaciones y actividades docentes para definir los espacios y tiempos que pueden resultar más funcionales para atención a los estudiantes con discapacidad.

Los hallazgos mostraron que existen canales de comunicación alternos al foro, pues en las interacciones se presentan frecuentemente pequeños aportes que en sí mismos podrían no representar elementos de fondo para el desarrollo de las actividades; y aun así los estudiantes logran entregar trabajos completos que necesariamente tuvieron momentos de producción que escapan a lo que queda registrado en el foro. Quizás nuestros datos sirvan para mostrar que las prácticas educativas digitales se tejen bajo cientos de particularidades que requieren considerarse, más aún en el caso de los estudiantes con discapacidad que representan mayores retos para los sistemas educativos, por lo menos en términos de atención y uso de la lengua. La diversidad, más allá de estereotipos y representaciones sociales, conlleva cientos de desafíos donde se debe valorar las cronologías de los aprendizajes de cada estudiante (Terigi, 2010).

Los datos del análisis también mostraron, que, al margen del discurso de la inclusión (Casanova y Rodríguez, 2009) y las discapacidades, los problemas de conexión, falta de acceso y carencia de las herramientas tecnológicas, son restricciones que comúnmente impiden y aumentan las dificultades para acceder a la educación virtual. No es suficiente contar con espacios de interacción, donde los estudiantes puedan desarrollar sus actividades en plataforma, aún hay que avanzar en suplir los requerimientos para llevar a buen término

las actividades bajo esquemas de acompañamiento constante y apropiado (Molina, Lizcano, Álvarez y Camargo, 2021), que en gran medida direccionan el resultado positivo o negativo de los procesos de formación universitaria.

Un aspecto por resaltar es que las interacciones de los participantes fueron relativamente escasas (Bossolasco, Chiecher y Donolo, 2017). En las dos situaciones analizadas y más aún en el caso de particular del estudiante con discapacidad visual, que tuvo que finalizar su periodo académico, sin acceso a internet y sin ningún elemento tecnológico más allá de un celular básico. Allí las barreras se multiplicaron por las dificultades de acceso a un computador y a una red de datos. No obstante, la discapacidad de Camila y Julián se mezcló con sus condiciones materiales durante la participación en los foros de las actividades.

La pandemia como situación mundial, reveló las condiciones profundas que vivieron los estudiantes con discapacidad, dejando a la luz los problemas de marginación, discriminación, indiferencia y olvido que una gran cantidad de estudiantes enfrenta, que no cuentan con los medios para realizar las actividades y aun así resisten e intentan encontrar formas de participación en escenarios por lo general homogenizantes, que contrastan con la pluralidad de experiencias educativas que conviven en ellos (Correa, 2020).

Los retos de los ambientes virtuales de aprendizaje, puede centrarse en promover procesos de participación desde las necesidades particulares de los estudiantes (Barreto, 2017), teniendo como eje central la capacitación de los docentes y la transformación de prácticas para garantizar el acceso con equidad y calidad para los estudiantes con discapacidad.

A continuación, ofreceremos algunos elementos relevantes a considerar en términos de los dos elementos centrales de esta tesis: el uso del lenguaje y la atención a la discapacidad.

En términos del manejo de contenidos

De acuerdo con la atención a la discapacidad o la diversidad como es llamada en algunos textos, Booth (2002) en palabras de Cornejo (2017) “señala que la inclusión hace referencia al aprendizaje y la participación de todos los educandos, sin distinciones que pudiesen resultar de presiones excluyentes y no exclusivamente para aquellos estudiantes con discapacidad” (p. 9). Lo anterior tan solo da cuenta que, al tener la atención de una persona con discapacidad en un ambiente virtual de aprendizaje puede convertirse excluyente para los estudiantes que acompañan el proceso formativo que, como pares de la estudiante Sorda, ellos podrían reclamar el derecho e igualdad en la atención, pues a darle prioridad a los estudiantes sordos, bajo la lengua que manejan, podría ser excluyente para los estudiantes oyentes.

Las barreras en muchas oportunidades suelen estar ocultas, sin embargo, se relacionan con todo aquello que dificulta, perturba o impide el acceso de los estudiantes en la ejecución de sus actividades en los entornos virtuales: Van más allá de la disposición y compromiso del equipo docente, requieren movilidad, comprensión y comunicación constante por parte de todos los actores que se involucran en los procesos educativos.

En términos de la atención

Uno de los principales ejes de las instituciones educativas son los procesos de inclusión, por lo tanto, la exploración de soluciones orientadas a las necesidades de los educandos con discapacidad. La búsqueda de alternativas tanto pedagógicas como didácticas dirigidas a ampliar las posibilidades de formación durante el desarrollo profesional de los estudiantes, no deben limitar las capacidades de estos, pues el objetivo debe ser un proceso formativo eficiente y no la disminución de dificultades en las actividades.

Los procesos de formación de los estudiantes con discapacidad deberían incluir factores como el tiempo, situaciones familiares, formas de desplazamiento y acceso a los recursos, eliminando con ello las barreras presentes y logrando la ampliación en la

cobertura de la educación superior, bajo parámetros de alta calidad que permitan acciones comprometidas y conducentes a mejorar la equidad en las ofertas académicas.

La accesibilidad y los diversos ajustes razonables que al parecer los estudiantes con discapacidad requieren, deben ser un compromiso relacionado con las prácticas docentes que se reflejen en los contenidos y las actividades de aprendizaje en los entornos virtuales. Partiendo de las dificultades, podrían considerarse posibles modificaciones para disminuir cada barrera y comenzar a generar seguridad e igualdad para todas las personas y en particular para los estudiantes con discapacidad.

Por último, queremos señalar que los hallazgos de esta investigación distan de ser formulas o aseveraciones concluyentes sobre las situaciones que viven los estudiantes con discapacidad en sus procesos formativos en ambientes virtuales. Por el contrario, esperamos que nuestro trabajo sea un aporte para quienes se ocupan de la atención a la discapacidad y para los tomadores de decisiones en materia educativa.

Proyecciones de la investigación

El desarrollo de la tesis nos planteó diferentes retos en lo teórico, en lo metodológico, y en el análisis mismo de los datos. Pudimos resolver muchos de ellos, pero otros quedaron enunciados como perspectivas para ampliar esta investigación en el futuro.

En el campo de lo teórico, identificamos que los movimientos discursivos en materia de discapacidad han sugerido nuevos compromisos internacionales. Pero también se han construido manteniendo algunas miradas que pueden resultar contradictorias; es el caso de la inclusión/exclusión (Mascareño y Carvajal, 2015), una dupla conceptual que amerita análisis más profundos y comprensiones más detenidas.

En lo metodológico comprendimos que existen muchas formas de acercarse a los datos. Podemos proponer que cada investigación implica la construcción de un método propio y la nuestra no fue la excepción. Sin embargo, nuestras preguntas de investigación dejaron ver que es posible avanzar en el conocimiento de las implicaciones del uso de la lengua. Si bien nos centramos en las participaciones escritas, nos fijamos en aquellas que

estaban en español. Indagaciones a futuro podrían llevarnos a comprender también los usos y alcances de otras lenguas que circulan en la plataforma.

En términos del análisis de los datos, es posible que nuestros hallazgos pudieran profundizarse aún más. Identificamos una línea delgada que divide el manejo de contenidos, la atención a la discapacidad y la participación. Este quizá es uno de los elementos que nos invitan a continuar trabajando en investigaciones posteriores. Sin duda que haber optado por estudiantes con discapacidad visual y auditiva, abrió nuestra mirada para comprender que es necesario trabajar en análisis de procesos educativos de estudiantes con otros tipos de discapacidades.

Así mismo, hubo un elemento que estuvo presente en nuestro trabajo: el papel del docente en la interacción con los estudiantes con discapacidad. Es posible que nuestros análisis hayan dejado elementos por trabajar en este campo; sin embargo, somos conscientes que deberemos dedicar investigaciones futuras a relevar la labor invaluable de estos actores educativos, así como de los intérpretes que trabajan en apoyo a los estudiantes.

Por último, queremos señalar que contar con el apoyo para desarrollar investigaciones como ésta, puede representar la base para avanzar como colectivos académicos en el ofrecimiento de más alternativas de participación para quienes lo necesitan. Sin duda estamos comprometidas con investigaciones futuras, para aportar al conocimiento educativo.

Referentes Bibliográficos

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC: Revista electrónica de tecnología educativa*. 7, 1-18
- Álvarez, M. (2020). *La percepción y actitud del docente de la atención educativa para la inclusión de estudiantes sordos de la UAEM*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma Del Estado De Morelos.
- Alzamora, C. (2020). *Lenguaje de las personas con discapacidad auditiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Caso FEDEPDAL* (Bachelor's thesis). Tesis de Grado. Universidad Politécnica Salesiana.
- Alzuguren, A., Sánchez, M., & Costa, P. (2019). Self-determination, emotions and exclusion in a blog of deaf people: a qualitative perspective. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 72, 4.
- Ambrosino, M., y Aranciaga, I. (2017). *Educación a distancia: una investigación prospectiva de contextos institucionales emergentes en Argentina*. En Investigación, innovación y tecnologías: la triada para transformar los procesos formativos (pp. 30-38). Universidad de Santiago de Chile (USACH).
- Aparicio, O., y Ostos, O. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 11-36.
- Arenas, A. (2016). De la integración a la inclusión: una escuela para todos. *ARJÉ. Revista de Postgrado*. 10, 241-249.

- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. New York: Routledge.
- Austin, J., y Urmson, J. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Avello, I. (2020). Covid-19 y cierre de universidades ¿preparados para una educación a distancia de calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9, 1-11.
- Ayala, C. (2019). Competencia comunicativa: la argumentación en estudiantes del primer ciclo de la UCSG: un estudio de casos. *Revista Tecnológica Ciencia y Educación Edwards Deming*. 3, 41-49.
- Azorín, C., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Banquez, K., Barrera, C., y Martínez, C. (2019). Experiencias en el aula virtual como mediación pedagógica para el apoyo al aprendizaje en el espacio académico de lenguaje cliente servidor. *CITAS*. 5, 109-121.
- Barnes, C. (2011). *Understanding the social model of disability: Past, present and future*. In N. Watson., & S. Vehmas. *Routledge handbook of disability studies*. New York:Routledge. 14-31
- Barreto, C. (2017). *Ambientes virtuales de aprendizaje: retos para la formación y el diálogo intercultural*. Barranquilla:Universidad del Norte.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Berkeley, T., & Ludlow, L. (2017). *Meeting the needs of special student populations in rural locales*. In A. Deyoung (Ed) *Rural Education* (pp. 239-268). London: Routledge.

- Blommaert, J., & Bulcaen, C. (2000). Critical discourse analysis. *Annual review of Anthropology*. 29, 447-466.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, London: CSIE.
- Bossolasco, M., Chiecher, A., y Donolo, D. (2017). Calidad de las interacciones en foros de discusión. Variables a considerar en su diseño e implementación. *Educación Superior*. 1, 101-125
- Bracamonte, J. (2019). *La lectoescritura en estudiantes con discapacidad auditiva: un reto en la educación inclusiva*. Licenciatura en Educación Especial Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Atlántico: Colombia.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Byrd, A., y León, R. (2017). Tecnologías de Asistencia: Recursos de aprendizaje para favorecer la inclusión y la comunicación de estudiantes con discapacidad. *Razón y Palabra*. 21, 167–178
- Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. 8, 15.
- Cabero, J., y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*. 48, 139-146.
- Cabrera, E. (2020) *Inclusión de personas sordas a la formación profesional mediante herramientas tecnológicas multimedia*. En XXII Congreso Internacional sobre Educación Bimodal “Competencias Digitales, Innovación y Prospectiva”.

- Calabria, L. (2021). *Diseño Universal para el Aprendizaje y Discapacidad Auditiva: fomento de la inclusión educativa*. Tesis de Maestría. Universidad de Jaen.
- Campos, V., y Cartes, R. (2019). Estado actual de la atención sanitaria de personas con discapacidad auditiva y visual: una revisión breve. *Revista médica de Chile*. 147, 634-642.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. 21, 149-170.
- Canaza, F. (2020). Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 14.
- Cante, R., y Martínez, I. (2018). *Discapacidad, Discurso y Educación a Distancia—La Importancia de los Discursos en la Formación Docente*. Foro Inclusión, Evaluación y Calidad.
- Casanova, M., y Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Castán, S. (2020). Prejuicios, lenguaje y discapacidad: notas en torno a la terminología antigua y moderna relativa a las personas con discapacidad. *Cultura, Lenguaje y Representación*. 23
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza
- Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Educación*. 39, 123 - 152
- Castillo, E. (2019). *Aula virtual en expresión oral y escrita en estudiantes de pregrado*. Tesis Doctoral. Universidad Cesar Vallejo

- Castro, G., Fresquet, M. y Carmenate, O. (2019). Acciones pedagógicas de formación universitaria inclusiva para la atención a educandos sordos con implante coclear. *Mendive. Revista de Educación*. 17, 319-332.
- Castro, K. (2020). Iniciación en el aprendizaje de la lengua de señas en la Educación Inicial. *Dominio de las Ciencias*. 6(3), 296-312.
- Contento, A., Alvarado, J., Gaona, M., y Freire, E. (2018). Consideraciones sobre la educación inclusiva. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*. 1, 18-24.
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*. 73, 77-96.
- Correa, J., y Castro, P. (2020). *Ecología de saberes de estudiantes con discapacidad: un paso para construir justicia curricular en educación superior*. Medellín: Tecnológica de Antioquia
- Cortés, B., Hernández, H., Silva, L., y Solano, C. (2019). *Evaluación del nivel de escritura a estudiantes sordos de pregrado: una propuesta interconductual*. En R. López y N. Rucalva (Coords). Problemas contemporáneos desde la Psicología aplicada. (p. 97-128). Guadalajara: CUCS.
- Cortés, M. (2017). *Estudio sobre la articulación entre el Programa de Integración Escolar (PIE) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), desde la mirada de la inclusión escolar en contexto rural*. Tesis de Maestría. Universidad Católica de Chile.
- Crisol, E., Herrera, L., & Montes, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the knowledge society (EKS)*. 21 - 13

- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*. 23
- Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*, (53).
- Cuásquer, B., Flores, C., & Alba, J. (2019). Desarrollo de las habilidades TIC en los estudiantes. *Sociedad & Tecnología*. 2(2), 36-44.
- Cuesta, Ó., y Meléndez, S. (2019). Discapacidad, ciudad e inclusión cultural: consideraciones desde la comunicación urbana. *Eure (Santiago)*. 45(135), 273-282.
- Cuyubamba, R., (2018). *Aulas virtuales como herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad Peruana Los Andes*. Tesis de Maestría. Universidad Peruana de los Andes.
- Dabdub, M., y Pinedo, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*. 34, 43-58.
- Dalmeda, M., y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*. 7, 7-27.
- Dávila, M. (2019). Experiencias y aprendizajes de la implementación de estrategias didácticas en educación virtual. *Revista Científica Internacional*, 2(1), 1-9.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

- DeLemos, S., Júnior, J., Rocha, J., y de Paiva, D. (2018). Propuesta de una interfaz de comunicación para la atención a las personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Computación*. 19, 16-23.
- DeLugo, I., Narváez, C., y Rivero, K. (2017). Desarrollo de experiencias de aprendizaje virtual accesible. Atención a las necesidades de personas con discapacidad visual. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 62, 34-47.
- Devia, H. (2017). *Análisis documental para la elaboración de Objetos Virtuales de Aprendizaje en educación inclusiva, para estudiantes Sordos en educación superior virtual y a distancia*. Tesis de Especialización. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Dolmage, J. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. Michigan: University of Michigan Press.
- Domínguez, D., Beaulieu, A., Estalella, A., Gómez, E., Schnettler, B., & Read, R. (2007). *Etnografía virtual*. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research.
- Duque, S., y Duque, M. (2020). *Marco jurídico para el análisis del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad*. En E. Toledo (Coord). Políticas, Universidad e Innovación. (p. 113-130). Madrid.
- Durán, D., y Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. (5) 153-170
- Durango, M. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Ratio Juris UNAULA*. 13, 193-214.

- Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. 73-84.
- Dussel, I. (2009). *Los nuevos alfabetismos en el Siglo XXI. Desafíos para la escuela*. VIRTUALEDUCA 2009. Argentina.
- Dussel, I. (2011). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Echeita, G., y Verdugo, M. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: valoración y prospectiva. *INICO. Boletín de Lingüística*. 27, 118-131.
- Echeverría, J. (2003). *La Revolución tecnocientífica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Edler, R. 2008. Políticas de la educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10, 15-28.
- Erazo, N., Guacales, M., Huertas, D., Insuasti, D., & Lasso, R. (2021). EDUCACIÓN INCLUSIVA: ¿Están O No Preparadas Las Instituciones Educativas Para Este Reto? *Revista Huellas*. 1.
- Esteves, A., López, N., y Moreno, M. (2018). Estudiantes en la era digital: Aproximación a la estructura del perfil cultural de información, comunicación y conocimiento. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. 24, 41-64.
- Estrella, J. (2018). *Diseño de material didáctico que aporte en la enseñanza del español como segunda lengua en niños de segundo año de educación básica, en la materia de Lengua y Literatura. Caso de Estudio: Instituto Nacional de Audición y Lenguaje (INAL)*. Tesis de Grado PUCE-Quito.

- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge: New York.
- Febres, M., y Anzola, M. (2019). Las relaciones sociales derivadas del uso de las tecnologías en los procesos educativos virtuales. *Educere*. 23, 27-37.
- Fernández, C., Baptista, P., y Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. España: McGraw Hill.
- Fernández, F. (2000). Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de la educación para todos: de Jomtien a Dakar. *Educación XXI*. 3, 63-89.
- Ferrante, C. (2019). En memoria de Mike Oliver: un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad. *Boletín Científico Sapiens Research*. 9, 80-90
- Figuroa, V., y Lissi, M. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 31(2), 105-119.
- Flórez, M., Aguilar, A., Hernández, Y., Salazar, J., Pinillos, J., & Pérez, C. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *ESPACIO*. 38(35); 39-51
- García, A. (2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 6, 177-189.
- García, B., y Klein, I. (2014). La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica: el modelo pedagógico del programa SaludARTE. *Sinéctica*. 42, -13.

- García, E. G. (2009). *Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva*. En El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra.
- García, J. (2018). Ajustes razonables y apoyos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad: retos y dificultades. *Stud. hist. H.cont.* 36,131-149.
- García, J., Gutiérrez, S., Solera, E & Ríos, S. (2021) Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595
- García, P., y González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. 39; 7-12.
- Gee, J. (2010). *How to do discourse analysis: A toolkit*. London: Routledge.
- Giaconi, C., Rodrigues, M., & Taddei, A. (2021). *Inclusive University Teaching: critical issues and perspectives*. Milan: Traiettorie inclusive
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Gibbs, J., Hartviksen, J., Lehtonen, A., & Spruce, E. (2021). Pedagogies of inclusion: A critical exploration of small-group teaching practice in higher education. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 696-711.
- Goitia, J. (2020). Buena práctica docente para el diseño de aula virtual en Google Classroom. *Revista Andina de Educación*. 3, 64-66.

- Gómez, L. (2021). Competencias Investigativas: Apertura al Desarrollo de la Mediación Tecnológica. Sinopsis Educativa. *Revista venezolana de investigación*. 21, 467-482.
- Gómez, O. (2019). El uso educativo de las TIC. *Revista Interamericana de Investigación*. 12, 211-227.
- González, F., Gómez R., Rubio, M. (2017). Which factors, and to what extent, influence the condition of urban water distribution networks. An empirical analysis of the Spanish case. *Water resources and economics*, 18, 20-33.
- Guerra, S. (2018). Los estudiantes con necesidades educativas especiales. Recursos y apoyos para su atención educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*. 2, 51-66.
- Hernández, A. (2019). Barreras en la formación universitaria: la experiencia del estudiantado con discapacidad en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista de Educación Inclusiva*. 12, 31-50.
- Hernández, A., Badillo, I., y Méndez, R. (2017). Experiencia del proceso metodológico para el diseño de planes locales de igualdad de oportunidades en Santander, Colombia. *El Ágora USB*. 17, 534-544.
- Herreras, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 6, 1-11.
- Hilera, J., & Amado, H. (2015). *Considerations on Barriers to Effective E-learning toward Accessible Virtual Campuses*. In. B, Gradinarova (Ed) E-learning-Instructional design, organizational strategy and management. (p. 415-438). Bulgaria: Universidad Técnica de Varna.
- Hine, C. (2000). *The virtual objects of ethnography. Virtual ethnography*. Mexico: Editorial UOC.

- Hurtado, L. (2016). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES movimiento y salud*. 2, 45 – 55
- Kalman, J., & Rendón, V. (2016). Accompaniment: A socio-cultural approach for rethinking practice and uses of digital technologies with teachers. *New literacies and teacher learning*. 21-42.
- Kaur, S., & Dutta, M. (2017). Digital ethnography. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. 1-10.
- Kottak, C. (2002). *Antropología Cultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Lambert, S. (2020). Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014–18. *Computers & Education*. 145.
- Lastre, K., Anaya, F., y Martínez, L. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. *Revista Espacios*, 40.
- Latorre, L., y Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista colombiana de educación*. 1(78); 253-297.
- Latour, B. (2008). *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lemos, L. (1990). Conferencia educación para todos. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*. 36, 23-28.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. México: Anthropos – UAM Iztapalapa.

- Linares, J., Quirama, A., y Betancur, H. (2019). Política internacional, nacional y local: la gestión pública de la accesibilidad espacial para las personas con discapacidad. *Reflexión política*. 21(43), 7-18.
- López, A. 2008. Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6.
- López, A. y Alvarenga, E. (2018). Accesibilidad académica en la educación superior virtual. (Eds), *Las mil caras de la Universidad*. Dunken. 225 - 244
- López, A., y Cardozo, M. (2018). Barreras ocultas en entornos virtuales para estudiantes con discapacidad visual. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 19, 69-72.
- López, J. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 69(273-2), 835-856.
- Lugo, I., Narváez, C., y Rivero, K. (2017). Desarrollo de experiencias de aprendizaje virtual accesible. Atención a las necesidades de personas con discapacidad visual. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 62, 34-47.
- Macías, A. (2017). Propuesta: Plataforma Virtual de Aprendizaje para la enseñanza de la gramática del español utilizando Lengua de Señas mexicana (Doctoral dissertation, Universidad De Guadalajara).
- Madrid, R., García, M., y Campo, I. (2020). Inclusión de la accesibilidad universal en los currículos formativos de las universidades en España. Informe final. Síntesis de resultados y recomendaciones.

- Mallo, A., Domínguez, M., y Laurenti, L. (2011). Uso de foros en la educación virtual: su impacto en el proceso educativo. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*. 2, 29-35
- Martínez, G., y Jiménez, N. (2020). Análisis del uso de las aulas virtuales en la Universidad de Cundinamarca, Colombia. *Formación universitaria*. 13, 81-92.
- Martínez, P., y Rodríguez, P. (2008). *Cualitativa-mente: Los secretos de la investigación cualitativa*. ESIC Editorial.
- Mascareño, A., y Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*. 116, 131-146.
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles educativos*. 40; 68-85.
- Matheus, H., & Hamburger, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje/Use of communicative tools in virtual learning environments/Use de ferramentas comunicativas em meios de aprendizagem virtuais. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*. 140, 355-372.
- Mejía, D., Riveros, V., y Cevallos, J. (2021). Los ambientes virtuales de aprendizaje en la educación inclusiva. *Polo del Conocimiento*. 6, 591-604.
- Mendieta, G., Coronel, G., Marín, M., y Coronel, D. (2020). Aulas virtuales como mediación pedagógica para la inclusión y discapacidades. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla. 50, 31-39.
- Mestre, U., Fonseca, J., y Valdés, P. (2007). Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Ciudad de Las Tunas : Editorial Universitaria.

- Miranda, C., y Ospina M. (2020). Estudio exploratorio sobre estrategias de comprensión lectora utilizadas por sordos usuarios de lengua de señas colombiana.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*. 11. 372 - 392
- Molina, T., Lizcano, C., Álvarez, S., y Camargo Martínez, T. (2021). Crisis estudiantil en pandemia. ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios la educación virtual? *Conrado*.17, 283-294.
- Morales, L. (2015). La Importancia del Manejo de la Lengua de Señas Mexicana de Parte de las Madres Oyentes, en el Aprendizaje de sus Hijos Sordos-Edición Única. Tec.mx
- Morales, R., y Pereida, M. (2012). Inclusión de estilos de aprendizaje como estrategia didáctica aplicada en un AVA. *Campus virtuales: revista científica iberoamericana de tecnología educativa*. 1. 67-75.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A., & Perera, V (2020). Inclusive higher education in Spain: students with disabilities speak out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(3), 215-231.
- Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Emilio Crisol Moya, 23(1), 1-9. <https://orcid.org/0000-0002-3091-6699>
- Murillo, F., & Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 11-13.
- OCDE. (2015). Perspectivas de la OCDE sobre la economía digital 2015. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, París.

- Olivé, D., Robles, S. & Moreno, A. (2019): Comunicación mediada por ordenador: la lengua, el discurso y la imagen. *Revista de lengua y literatura*. 5, 171-175.
- Oliver, M. (2011). Technological determinism in educational technology research: some alternative ways of thinking about the relationship between learning and technology. *Journal of Computer Assisted Learning*. 27(5); 373—384.
- ONU. (1994). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, Observación general 5. Personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34177.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Othamni, B., González, M., Rodrigo, C., & Pérez, (2018). Accesibilidad del modelo de educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual. *Revista de Educación Inclusiva*. 11(1), 25-38
- Pais, M., y Salgado, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos*. *Revista de Educación*, 25, 257-274.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Cermi.

- Palacios, A., e Iglesias, M. (2017). La convención de los derechos de las Personas con discapacidad. *Salud Mental, Comunidad y Derechos Humanos*, 19.
- Palma, J. (2021). El desarrollo de la comprensión del lenguaje escrito en estudiantes con hipoacusia (Master's thesis, Guayaquil: ULVR, 2021).
- Paredes, J. (2018). Aplicación de las tics como estrategia de inclusión en la enseñanza aprendizaje de las personas con discapacidad visual y auditiva (Bachelor's thesis).
- Peluso, L. (2018). Apuntes para repensar la inclusión educativa. *tópos*, para un debate de lo educativo.
- Peña, G., Peñaloza, W y Carrillo, M. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14, 194-200.
- Perdomo, L. (2019). Desarrollo e innovación en proyectos que fortalecen las competencias lingüísticas en personas sordas sin discriminar su lengua materna para fortalecer los procesos de inclusión educativa y laboral. Bogotá: Sena.
- Pérez, J y Bordignon, F (2017). Mercantilización de la educación: cuando la tecnología digital es la promesa. *Saberes digitales*.
- Pérez, S. (2021). Discapacidad y derecho romano: condiciones de vida y limitaciones jurídicas de las personas ciegas, sordas, mudas, sordomudas y con discapacidad psíquica, intelectual y física en la Roma antigua. Editorial Reus.
- Pico, M. (2021). Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el uso del castellano escrito en estudiantes con discapacidad auditiva. Tesis de Maestría, Universidad de Córdoba.

- Pineda, M. (2018). Uso de recursos educativos digitales y aprendizaje autónomo de estudiantes universitarios en un contexto de educación virtual. Tesis de maestría, Universidad de Antioquia.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2019). Etnografía digital. Australia: Ediciones Morata.
- Poveda, D y Cifuentes, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. Formación universitaria. 13(6), 95-104.
- Prieto, V., Quiñones., Ramírez, G., Fuentes, Z., Labrada, T., Pérez, O., y Montero, M. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. Educación médica superior, 25(1), 95-102.
- Quintero, J., y Osorio, M. (2018). Discapacidad, diversidad e inclusión: concepciones de fonoaudiólogos que trabajan en educación inclusiva. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 36(3), 52-59.
- Ramos, A., Rojas, J., Mosquera, T., y Palacio, J. (2019). Guía virtual de buenas prácticas inclusivas para la generación de estrategias de enseñanza y aprendizaje de los docentes con estudiantes sordos en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Tesis Doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ramos, C. (2006). Elementos para el diseño de entornos educativos virtuales con base en el desarrollo de habilidades. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 21.
- Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. Revista de educación inclusiva. 3, 125-142.

- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120.
- Rodas, Y., y Castaño, D. (2020). Español escrito como segunda lengua en sordos señantes: un aporte para las estrategias de mediación docente y la enseñanza de las metáforas.
- Rodríguez, A. (2019). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad auditiva; repensando nuestra práctica pedagógica. *Revista Educação Inclusiva*. 3(1), 46-53.
- Rodríguez, R., León, S., De la Llana , E., y Castell, Y. (2020). Rol Del Investigador En El Contexto De La Educación Inclusiva: Role of the researcher in the context of inclusive education. *Prohominum*, 2(1 Extraord), 11-22.
- Rojas, L., Arboleda, N., y Pinzón, L. (2018). Caracterización de población con discapacidad visual, auditiva, de habla y motora para su vinculación a programas de pregrado a distancia de una universidad de Colombia. *Revista electronica educare*. 22(1), 97-124.
- Rojas, S. (2008). La voz de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*. 345, 377-398
- Romero, E., y Moreira, J. (2020). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*. 4(1), 119-127.
- Rusell, G. (2018). De la alfabetización inicial a la alfabetización académica. Un modelo integral para las trayectorias educativas de los estudiantes Sordos. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. 5(9), 62-91.
- Rusque, A. (2007). De la diversidad a la investigación cualitativa. Caracas: Vadel.

- Salinas, C., Rivera, P., Neira, N., y Torres Díaz, J. (2020). Medidas de Accesibilidad en un contexto de Docencia Virtual en estudiantes con Discapacidad auditiva de pregrado de Instituciones de educación superior en la Quinta Región. (Tesis de Pregrado)
- Sánchez, B. (2017). Elementos básicos para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. *Boletín Redipe*. 6(9), 132-141.
- Sánchez, M., Añorve, J. y Alarcón, G. (2018). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 299-316.
- Sánchez, V., y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 14, 143-160.
- Santaella, S. (2019). El docente universitario como promotor de la educación mediada por las tecnologías de información y comunicación libre. In *Crescendo*. 9(3), 399-415.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de moebio*. 41, 207-224.
- Sarrionandia, G., & Rodríguez, G. (2020). Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano. Ediciones Octaedro.
- Sattarov, A. (2020). Some Didactic Opportunities Of Application Of Mobile Technologies For Improvement In The Educational Process. *Архив Научных Публикаций JSPI*.
- Saturnini, N. (2020). Formación tecnológica de habilidades adaptativas sociales en estudiantes de educación especial. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*. 24(1), 281-290.

- Scarpeta, D., Rojas, S. y Algarra, D. (2015). Estrategias de trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje. 9(18), 1-14.
- Seale, J. (2020). Improving accessible digital practices in higher education - Challenges and new practices for inclusion. Israel: Palgrave Macmillan
- Silva, C. (2017). Aplicaciones informáticas como apoyo a la comunicación de los estudiantes con discapacidad auditiva de la Unidad Educativa Especializada “Dr. Camilo Gallegos” del cantón Ambato, provincia de Tungurahua (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Docencia en Informática).
- Silva, M., Llaña, M., Maldonado, F., y Baeza, A. (2018). Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile. *Educación*, 27(53), 155-173.
- Solórzano, M., y Briones, M. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 51-71.
- Terigi, F. (2010) Consideraciones metodológicas sobre la producción de conocimiento situado sobre aprendizaje escolar. *Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*, 99.
- Tovar, L. (2001). La importancia del estudio de las lenguas de señas. *Lenguaje*, 28, 42-61
- Trejo, P., y Martínez, S. (2020). La inclusión de niños sordos en educación básica en una escuela de México mediante el diseño de recursos digitales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 11(21).
- UNAD. (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario*. Bogota: UNAD
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien; Tailandia.

- UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París: UNESCO.
- UNESCO. (2001). Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Francia: UNESCO
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. UNESCO.
- UNESCO (2017a). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París: UNESCO.
- UNESCO. (2017b). *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Montevideo: UNESCO.
- UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros. Ediciones Unesco.
- Valarezo C., y Santos J. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Conrado*. 15, 180-186.
- Valencia, L. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos.
- Valencia, M., y Muñoz, C. (2019). Accesibilidad Virtual Una Apuesta Por La Inclusión De Personas Con Discapacidad Visual Un Camino Que Apenas Comienza. *Reflexiones y Saberes*. 9, 49-57.
- Van Dalen, D., y Meyer, W. (2006). *Estrategia de la investigación descriptiva. Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona:Paidós

- Velasco, A., Rojas, G., Ariza, M., Segura, D., y Ríos, P. (2017). El fortalecimiento de los procesos comunicativos e interacción social para niños sordos y oyentes mediante un AVA. *Virtu@ Imente*, 5(2), 86-100.
- Viloria, H., y González, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*. 140, 367-384.
- Vinueza, S., y Gallardo, V. (2017). Impacto de las TIC en la Educación Superior en el Ecuador. *Revista Publicando*. 11 (1), 355-368.
- Wenige, L., y Ruhland, J. (2018). Retrieval by recommendation: using LOD technologies to improve digital library search. *International Journal on Digital Libraries*. 19(2), 253-269.
- Wolbers, K., Dostal, H., & Bowers, L. (2012). "I was born full deaf." Written language outcomes after 1 year of strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 17(1), 19-38.
- Zambrano, J., Tóala, R., Bolívar, O., y Cruz, J. (2017). Inclusión educativa virtual en estudiantes con discapacidades visuales. *Dominio de las Ciencias*. 3(1), 188-200.
- Zambrano, L. (2002). El español escrito como segunda lengua para sordos. ¿Utopía o realidad?. *Lingua Americana*, 6(11), 65-76.